Hermeneia
FILOSOFÍA 116

¿Por qué la filosofía debe pensar la educación y la formación? ¿Y por qué conviene que lo haga desde la fenomenología?

Una primera respuesta, casi espontánea, es que educación y formación son imprescindibles para la vida humana y su pervivencia. No en vano, educación y formación acompañan a las personas desde su ingreso en el mundo y recuerdan a cada una que están llamadas a abrirse a lo posible, a la potencialidad de su ser. Este es precisamente el criterio para distinguir entre aquello que forma a los individuos y aquello que los deforma.

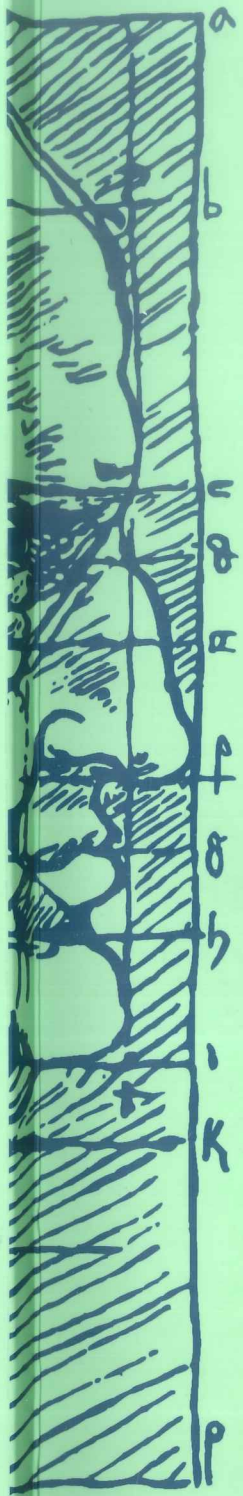
Con vistas a comprender la educación y la formación para poder articularlas en la práctica lo más eficazmente posible, la fenomenología ofrece un método que permite diferenciar entre el individuo concreto y su psique, ayuda a reconocer la estructura y el papel de las emociones, favorece la integración de los rasgos propios de la experiencia del otro y, en último término, ilumina el modo de relacionarse la educación y la formación con la tradición, categoría desde la que conectar entre sí a las distintas generaciones.

Vincenzo Costa es profesor de filosofía teórica en la Universidad italiana de Molise y experto en pensamiento fenomenológico.

ISBN: 978-84-301-1987-5
PVP: 23,00 €

EDICIONES SÍGUEME

Vincenzo Costa
FENOMENOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN



Vincenzo **Costa**

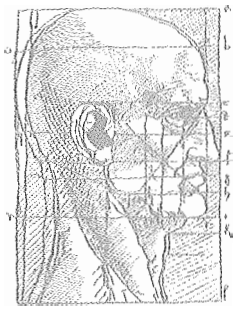
FENOMENOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

EDICIONES SÍGUEME

FENOMENOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

HERMENEIA
116

Colección dirigida por
Miguel García-Baró



VINCENZO COSTA

FENOMENOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

EDICIONES SÍGUEME
SALAMANCA
2018

Traducción de Juan Manuel Cabiedas Tejero
sobre el original italiano *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*

© Copyright by Editrice La Scuola, Brescia (Italia) 2015
© Ediciones Sígueme S.A.U., 2018
C/ García Tejado, 23-27 - E-37007 Salamanca / España
Tlf.: (+34) 923 218 203 - Fax: (+34) 923 270 563
ediciones@sigueme.es
www.sigueme.es

ISBN: 978-84-301-1987-5
Depósito legal: S. 24-2018
Impreso en España / Unión Europea
Imprenta Kadmos, Salamanca

CONTENIDO

Introducción 9

1. Un horizonte de problemas 15
2. La educación de la persona: cerebro, cultura e historia .. 39
3. Ontología de la formación: abrir la persona a sus posibilidades 71
4. Educar para la realidad y el ingreso en el mundo 97
5. Las emociones como condición del cuidado de sí y del aprendizaje 125
6. Narratividad, cuidado y formación de la existencia 173
7. La pedagogía social como cuidado de las relaciones 211
8. Los fines de la educación: profesionalización, especialización y formación de la persona 239
9. La vuelta a la experiencia y la comunicación educativa 269
10. La transmisión y el principio de reactivación 291

Bibliografía 311
Índice de nombres 327
Índice general 331

INTRODUCCIÓN

A lo largo de estas páginas se ofrecen las líneas elementales de una fenomenología de la educación y de la formación. El objetivo al que apuntan es mostrar las estructuras fundamentales de la experiencia educativa y formativa. Se pretende esbozar el horizonte global de las investigaciones, que debería ser acompañado ulteriormente por una amplia variedad de análisis específicos y diferenciados. Se trata, pues, de proponer un trabajo de carácter necesariamente preparatorio que intenta bosquejar la fisonomía de un análisis fenomenológico de la experiencia educativa y de una ontología de la formación y del proceso pedagógico.

No hemos querido apoyar nuestra investigación en una autoridad externa. Ahora bien, hemos elegido como compañeros de camino a los clásicos de la fenomenología, cuyo recurso entendemos en clave de filiación, evitando en todo caso entrar en cuestiones exegéticas. Al reclamar su autoridad nuestra pretensión no es la de sostener o fundar la razonabilidad de cuanto se afirma. Que Husserl o Heidegger hayan hecho una afirmación no es motivo suficiente para garantizar que sea verdadera o que merezca ser considerada y reformulada. La referencia de nuestro texto a la tradición fenomenológica se limita a indicar que nuestra investigación se centra en la estructura de la experiencia educativa y formativa. Por tanto, la evocación de textos de la tradición fenomenológica responde a la consideración de que pueden arrojar luz sobre los fenómenos y ayudarnos a hacerlos más comprensibles. Asimismo, los recursos que aportan los clásicos de la fenomenología pueden prestarnos una magnífica ayuda para comprender el momento actual, al tiempo que nos recuerdan que, a pesar de que contamos con una rica tradición de pedagogía fenomenológica, el pensamiento pedagógico aún tiene ante sí el reto de apropiársela.

Con mayor razón hemos de afirmar lo mismo de los clásicos de la pedagogía y de todos los textos estrictamente pedagógicos con los que tendremos ocasión de dialogar. Hemos evitado establecer con ellos una relación de crítica sistemática, optando más bien por utilizarlos para mostrar con mayor claridad la especificidad de la perspectiva que tratamos de delinear. Esta manera de proceder nos ha permitido poner de relieve las diferencias, pues nuestro trabajo busca evidenciar la peculiaridad de la propuesta fenomenológica. De hecho, un tratamiento de carácter ecuménico que diluye lo específico a favor de las afinidades se revela una estrategia que bloquea la discusión y dificulta hacer balance.

En todo caso, nuestro objetivo ha sido evitar siempre la polémica. Así, incluso cuando parece que asumimos una postura directamente crítica hacia ciertos planteamientos, en realidad estamos reconociendo una deuda, pues solo transitando por aquello que otros han pensado hemos podido definir este itinerario de fenomenología de la educación y de la formación.

Por otro lado, del recorrido mismo del trabajo se desprende que nuestra entera tradición pedagógica ha de ser sometida a un proceso de deconstrucción. Deconstruir no es sinónimo de desechar, criticar o rechazar. Deconstruir significa reavivar una tradición para poder pensar el futuro. Significa hacer fluir de nuevo los conceptos en función y a partir de la vida, es decir, a partir de nuevas exigencias y desafíos. Para ello, resulta obligado preguntarse por todo lo que una determinada tradición ha seleccionado y excluido para constituir su estructura conceptual, su proceder y sus puntos de vista, que a menudo acaban asumiéndose como una obviedad. Deconstruir significa, en suma, desmontar algo de manera similar al modo en que se desmonta una estructura hecha de piezas, para poder construir de nuevo otra estructura con los mismos materiales, si bien disponiéndolos de modo distinto. Más allá de esta metáfora, significa remover el sedimento de un universo conceptual para procurar a los conceptos un orden nuevo, más acorde con esa realidad que cambia al ritmo de la vida de cada uno.

La experiencia constituye el terreno sobre el que pretendemos probar la solidez de nuestros argumentos. Los análisis que siguen han de ser valorados en relación a su capacidad de hacer más comprensible nuestra experiencia educativa, concreta y cotidiana, sin

proyectar sobre ella esquemas teóricos extraños, sino explicitando sus mismas estructuras, tal y como se dan con independencia de cualquier reflexión teórica o esquema conceptual.

El universo conceptual de una ciencia no cae del cielo; tampoco los conceptos fundamentales de la pedagogía. Los conceptos científicos proceden de la experiencia y, a medida que se desarrollan, mediante procedimientos de idealización, tienden a alejarse de ella, al punto de convertirse en «puras técnicas». Así, a lo largo del proceso de su transmisión histórica, un concepto surgido a partir y dentro de un determinado contexto de sentido acaba repitiéndose sin que se reavive su sentido originario.

Este proceder termina agotando la significatividad y, finalmente, llevándonos a emplear palabras cuyo significado no entendemos ya, porque en el curso de su transmisión se ha desplazado, resultando confuso. Esto es lo que sucede una y otra vez con palabras como «educación», «aprendizaje», «cuidado de sí», «relación», «autoconciencia» y, sobre todo, «formación». De ahí la exigencia de retornar a la experiencia originaria, a las cosas y, en nuestro caso, a la experiencia de la educación y la formación para describirla tal como se presenta en su vivencia; para iluminar sus condiciones de posibilidad y comprender cuál es su forma genuina y cuáles son, en cambio, sus formas defectuosas. Se trata, en fin, de partir de la experiencia para re-comprenderla de la manera más genuina posible, no en orden a construir una teoría que haya de aplicarse a posteriori, sino para devolverla a la acción educativa.

En consecuencia, el método de la pedagogía no debe ser ni nomotético ni ideográfico, sino que tiene que basarse en la indicación formal. Esta apunta a las condiciones del acontecer educativo y formativo, si bien solo la existencia puede operarlas y decidir la dirección y el modo de realización del contenido de sentido; ya que este operar, que corresponde a la praxis pedagógica, acontece en contextos únicos e irrepetibles.

No se trata, pues, de facilitar un saber nomotético y predictivo, ni siquiera de ceñirse a la experiencia única e irreductible del caso individual; se trata de indicar en qué condiciones sucede algo (aquí, el evento educativo) y de ubicar a la persona (aquí, el educador) ante sus posibilidades, para que haga acontecer el evento, es decir, para que lo actúe, se lo apropie, lo realice acogiéndolo.

Un discurso pedagógico es verdadero si, iluminando las estructuras genuinas de la experiencia educativa, transforma y dispone a actuar de modo distinto; o sea, si favorece la posibilidad del acontecer del evento. Es verdadero si la vida, al reflexionar sobre sí misma, se recupera de aquel estado de dispersión que imposibilita el acontecer educativo, entra en sí misma y reencuentra las razones de su actuar. Una pedagogía fenomenológica no demandaría, en realidad, ser «leída», sino «actuada»; pues quien actúa asume la responsabilidad del sentido y el cómo de dicha actuación.

Desde este punto de vista, conviene notar que la fenomenología de la educación se deja guiar por la realidad de la educación. La experiencia, de hecho, no es un caos que cada cual puede interpretar como le parece. Al contrario, posee estructuras peculiares, formas de articulación, una racionalidad interna que el análisis fenomenológico trata de hacer emerger. Por tanto, existe una realidad de la educación ante la cual el desarrollo de una fenomenología de la educación asume el esfuerzo de acoger el ser de la educación en su darse fenoménico.

Naturalmente, ninguna descripción agota el ser del fenómeno. De entrada, por una razón de orden epistemológico, pues una descripción puede considerar fenómeno, es decir, manifestación del ser del acontecer educativo, aquello que es tan solo una apariencia. Y esta, a su vez, no es más que un fenómeno del ser, pues resulta característico de la apariencia poder ser desenmascarada en el curso ulterior de la experiencia. De modo que, en medio de la niebla, puede parecernos ver un ser humano disponiéndonos a considerarlo una manifestación del ser que nos autoriza a emitir un juicio de realidad que, no obstante, a renglón seguido se revela erróneo; por ejemplo, cuando, al acercarnos, nos damos cuenta de que no es un hombre sino un maniquí. Pero se revela erróneo porque otro que se encuentra en una posición más favorable que la mía, o tiene mejor vista, puede desenmascarar como apariencia aquello que yo había descrito como fenómeno del ser, haciéndome notar que aquello que creía ser un hombre es, en realidad, un maniquí.

Incluso puede suceder que algo sea desenmascarado tan solo porque existe un fenómeno que degrada a apariencia mi interpretación precedente: la desenmascara como ocultación del ser en lugar de su manifestación; existen procesos de experiencia cuyo

recorrido me permite reconocer que mi determinación precedente era un engaño; de modo que únicamente la propia experiencia, y nada más que ella, es la que puede desenmascarar como apariencia un cierto modo de comprender el aparecer.

Esto significa que una investigación fenomenológica es abierta, requiere de permanentes correcciones intersubjetivas en el seno de la comunidad científica, y que una pedagogía fenomenológica es una tarea infinita que se enriquece constantemente con nuevas investigaciones. Más aún, es de la realidad de la educación de la que se deja guiar. Existe apariencia porque existe la realidad y el ser, que una experiencia ulterior puede iluminar; si no existiese una realidad de la educación más allá de la interpretación y la construcción subjetiva, no tendría sentido alguno hablar de apariencia.

Este trabajo se desarrolla teniendo muy en cuenta todo esto. Su único objetivo es el de contribuir a la clarificación de la experiencia educativa; y si otras investigaciones muestran (no demuestran) fenómenos de experiencia que enmascaran como apariencia los que aquí son presentados como fenómenos del ser, también en ese caso habrá logrado su objetivo.

Por otra parte, la necesidad de volver una vez más a la experiencia deriva de una razón fundamental de orden ontológico: la cosa misma (la educación) se modifica, asume nuevas características y afronta nuevos problemas a partir de nuevos horizontes de sentido; razones por las que el fenómeno del ser tiene que ser nuevamente iluminado. Una descripción anterior puede haber asumido el genuino fenómeno del ser de la realidad educativa, pero en la medida en que el movimiento del ser es continuo –dado que el ser en manifestación es dinamismo y movimiento–, la explicitación precedente del sentido del ser de la educación deviene una perspectiva que oculta el fenómeno del ser y, sobre todo, da lugar a una estructura defectuosa en los procesos educativos y formativos; a saber, genera formas de educación, programas, estrategias de didáctica e itinerarios curriculares inadecuados respecto al horizonte de la vida. Todo este complejo aparato, en lugar de abrir a las posibilidades de la vida y permitir la maduración de los sujetos para que puedan apropiarse de las posibilidades que les están destinadas –o sea, que les son propias–, desorienta, oculta las posibilidades, aprisiona, se hace extraño e incluso hostil a la vida; ya que no comprende las

posibilidades que han madurado en el seno mismo del ser, aquello que la historia nos depara y el modo en que nos interpela.

El análisis de la experiencia debería proceder siempre parejo a la necesidad de la deconstrucción, para que dicho análisis se entienda no como una teoría, sino como el hacerse mismo de la realidad. La deconstrucción es la realidad en acción, que continuamente se deconstruye y se reestructura; y dado que la deconstrucción es el movimiento mismo del ser, tenemos necesidad de deconstruir nuestros conceptos e interpretaciones del ser: pues están destinados a quedar atrás ante el madurar de nuevas posibilidades del ser.

La vida es experiencia, es paso, movimiento, recorrido que rehúye cualquier fijación, también cualquier interpretación que hayamos dado de ella, incluso aquella o aquellas que permitieron la apertura de sus posibilidades en momentos precedentes. Toda interpretación tiende necesariamente a convertirse en motivo de ocultación, pues permanece fija mientras la vida madura y se transforma. Así pues, un saber que no deje de buscar la emergencia del sentido del ser y el horizonte de posibilidades a que nos destina es un saber que oculta y enclaustra.

Estas páginas tratan de contribuir a la clarificación del sentido del ser del acontecer formativo y sus articulaciones; y se fundan en la profunda convicción de que solo sobre la base de un acceso fenomenológico podrá la pedagogía construirse como dominio ontológico específico, con un objeto propio y un campo autónomo de investigación. De hecho, solo a partir de las articulaciones fenoménicas de la experiencia educativa, de sus condiciones de posibilidad y sus modos de manifestación histórica, junto con aquellas vivencias subjetivas en que tales articulaciones se anuncian, se podrá empezar a pensar, o al menos a preparar, un nuevo modo de ser de la «escuela» y la enseñanza en la época que ya se anuncia. De ese modo, la formación capacitará a las personas para abrirse a sus propias posibilidades, las cuales les permitirán habitar su mundo y, sobre todo, superar ese hiato, que parece cada vez más insalvable, entre el sistema educativo y el mundo de la vida.

1
UN HORIZONTE DE PROBLEMAS

1. ¿Reforma de la escuela o revolución de la formación?

1. *Necesidad de redefinir los conceptos fundamentales de la pedagogía*

El título de un viejo libro de Rosa Luxemburg, *¿Reforma social o revolución?*[1], apuntaba a una temática muy presente hoy en países desarrollados y sociedades complejas en todo lo que se refiere a la estructura de la formación. La discusión pasa por interrogarse sobre la necesidad de pensar en *una reforma de la escuela* o, más bien, en *una revolución de la formación*, esto es, en una transformación que invierta la inercia de las cuatro principales directrices en las que se han asentado los sistemas formativos en los dos últimos siglos: 1. la progresión de los estudiantes según la edad; 2. la división del conocimiento en materias separadas; 3. la clase autónoma con un único docente, y 4. la organización y transmisión del saber mediante manuales de estudio. Mientras todo intento de reforma se ha movido hasta la fecha *dentro* de los confines de esta articulación, la revolución de la formación que hoy muchos auguran pone en tela de juicio la eficacia formativa de estas directrices fundamentales.

El hecho de que se esté o no de acuerdo con esta tendencia pone de manifiesto la necesidad, sobre todo, de tener ideas más claras sobre los objetivos a perseguir, los medios para su logro y la relación que ha de establecerse entre institución de enseñanza, mundo de la vida y persona. Para ello conviene interrogarse, antes que nada, por los conceptos fundamentales que se han de emplear

1. R. Luxemburg, *Sozialreform oder Revolution* (1908).

para interpretar la relación educativa, la acción formativa y sus objetivos. Todo esto implica un desarrollo del debate en torno a la cuestión pedagógica; discusión a la que pretende contribuir este libro interrogándose sobre *algunos* conceptos fundamentales de la pedagogía, e intentando trazar la líneas elementales de una fenomenología de la educación y la formación; es decir, de una pedagogía que encuentra en el análisis de la experiencia educativa su propio terreno fundacional.

2. *La dirección del interrogar ha de estar marcada por la experiencia fáctica*

Precisamente por eso, nuestro proceder se desarrolla a partir del carácter fáctico y la determinación histórica de nuestra experiencia de la educación; para lo cual resulta necesario, ante todo, señalar los problemas a los que se quiere dar respuesta. Así pues, conviene atender las urgencias que están emergiendo del mundo de la vida y de la discusión actual acerca de los problemas de la formación, para dejarnos guiar por el horizonte actual de la problemática y poder captar la preconcepción que la determina y el horizonte de sentido en que se mueve, aceptado como obvio y natural.

Delimitar un ámbito de problemas concretos debe ayudarnos a no perdernos en discusiones relativas a cuestiones que nos alejarían del que pretende ser el ámbito en que conviene moverse. Dado que las orientaciones pedagógicas, y la praxis de la propia pedagogía, se dejan guiar a menudo por perspectivas culturales que suelen ocupar toda la escena (el estructuralismo, el psicoanálisis y, en la actualidad, las neurociencias), existía el riesgo (la tentación) de convertir el libro en una discusión relativa a las estructuras de la mente, del cerebro... para acabar haciendo de él una reflexión al servicio de una mayor clarificación del estatuto de las neurociencias, de una filosofía de la mente o, incluso, de una filosofía de la historia, de la ética..., o un espacio de discusión entre concepciones del mundo que, obviamente, se validan en la determinación de las metas que debe perseguir la educación. La delimitación del ámbito de investigación ha de permitirnos huir de esta posible deriva de la reflexión. Así pues, vamos a señalar algunos puntos neurálgicos en torno a los cuales se mueve hoy

la discusión, y representan el trasfondo que toma en consideración nuestro desarrollo; que trabajará, por decirlo así, en sus fronteras, tratando de *deformarlos* y superarlos para que, a largo plazo, pueda vislumbrarse otro horizonte.

2. La crisis de la enseñanza

1. *Hiato entre los sistemas formativos y el mundo de la vida*

En primer lugar, la atención recae sobre el *creciente hiato entre los sistemas formativos y la evolución del mundo de la vida*. Según esto, nuestra escuela sería hoy incapaz de desarrollar una función educativa y formativa; en otras palabras, ya no responde a su objeto. Desde hace tiempo arrecian las críticas a los sistemas de enseñanza; críticas que proceden de nuevos puntos de vista y exigencias maduradas en el mundo de la vida. Las dudas no recaen tanto sobre su estructura de autoridad, la clase o su carácter homogeneizador..., ni se trata de contraponer una educación conservadora a otra progresista (o progresiva), caracterizadas respectivamente por una imposición desde arriba y desde fuera de un conjunto de contenidos la primera, y del cultivo y expresión de la individualidad la segunda[2].

Lo que se observa, en cambio, es la creciente e intolerable incapacidad de los sistemas de formación en la preparación de jóvenes para la vida, de hacerles capaces de acceder al nuevo tipo de mundo que está surgiendo ante nuestros ojos. Se trata de un mundo –según algunos– profundamente diverso de cualquier otro precedente, pues en él han aparecido nuevas exigencias profesionales, nuevas formas de socialización, de comunicación, nuevos saberes que demandan habilidades y competencias muy diversas de los anteriores, así como una forma nueva de organización del conocimiento, de la enseñanza y de la educación en general. Por todo ello, se escucha hoy en muchas instancias que no tenemos necesidad de una reforma de la escuela –en nuestro país hemos conocido varias en los últimos años– cuanto de una «revolución de la formación»[3].

2. J. Dewey, *Experience and Education*, 18-19.
3. R. D. Precht, *Anna, die Schule und der liebe Gott*.

No es difícil constatar el hecho de que los actuales sistemas de formación mortifican y destruyen la creatividad y curiosidad innata de los niños, y que *la escuela prepara para los exámenes, pero no para la vida*. La propia discusión, inaugurada por Bruner en los años sesenta del pasado siglo sobre la alternativa entre un itinerario curricular en forma lineal o espiral[4], les parece hoy a algunos insuficiente ante los cambios de la sociedad y el mundo en que *ya* habitan las nuevas generaciones. En lugar de favorecer, la formación escolar parece *dañar* las posibilidades de insertarse en este nuevo mundo, ya que «los programas de estudio elaborados hace cincuenta o cien años se revelan inadecuados»[5], y «la educación que se imparte en sedes oficiales sigue preparando fundamentalmente a los estudiantes para un mundo pasado, más que para los posibles mundos futuros»[6].

2. *La burocratización favorece que la administración sustituya a la formación*

En segundo lugar, *la burocratización agrava el mencionado hiato*. En concreto, cada vez somos más conscientes de la existencia de una suerte de *delirio burocrático*. Puesto que «la enorme maquina de la educación se ha hecho rígida, dura, compleja, burocrática»[7], algunos autores señalan que los burócratas de la educación se han convertido en los defensores más acérrimos de este sistema ineficaz y mortificante[8], persuadidos de que los problemas de la educación se resuelven burocratizándola, obligando a los educadores a una actividad que resta energías y tiempo a la acción formativa, que todos consideran totalmente inútil.

La administración se sobrepone a la formación, y los maestros, al igual que los docentes universitarios, se ven cada vez más obligados a rellenar formulario tras formulario y a redactar páginas que nadie leerá y que no solo carecen de significado dentro

4. J. Bruner, *Il processo educativo. Dopo Dewey*.
5. H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, 23.
6. *Ibid.*, 26.
7. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, 103-104.
8. R. D. Precht, *Anna, die Schule und der liebe Gott*.

de la programación real, sino de impacto alguno en la realidad de la enseñanza. La eficiencia burocrática se convierte entonces en condición de la ineficacia formativa, *su máscara*.

3. *Significado social de la ineficacia formativa*

En tercer lugar, *la ineficacia de la formación representa un peligro para la sociedad en su conjunto*. Una mala formación no daña solo a los jóvenes, sino que amenaza –apunta Jörg Dräger , tanto desde el punto de vista social como económico, la supervivencia misma de nuestra sociedad[9]. De hecho, sabemos por los nuevos contextos que existe una correlación significativa entre nivel de instrucción y crecimiento económico, y conocemos que muchos de los innovadores a quienes debemos el desarrollo de nuevas formas de vida relacionadas con la web (a partir de la *new economy*) han desarrollado sus habilidades al margen de los canales académicos normales, o empleándolos de modo «anárquico».

Según muchos estudiosos de las ciencias sociales, el saber se está convirtiendo en motor económico en un sentido inédito. Ya no produce, como solía, instrumentos para ser utilizados, sino que se ha convertido él mismo en una forma de producción; de modo que, «por vez primera en la historia, la mente humana es una fuerza directamente productiva, no solo un elemento determinante del sistema productivo»[10]. Lo que no quiere decir que todo consistirá en trabajo creativo y que solo se producirá saber y no bienes materiales, «como si a largo plazo se pudiese seguir consumiendo y vendiendo aquello que se concibe y después no se produce, en vista de aprender a hacerlo y mejorarlo cada vez más»[11].

4. *Las transformaciones de la sociedad contemporánea*

En esta línea, una revolución de la formación se revela necesaria cuando nos damos cuenta de que los jóvenes de hoy no tendrán que trabajar en una sociedad industrial basada en la cadena de montaje, al estilo del fordismo o el taylorismo, en el seno de

9. J. Dräger, *Dichter, Denker, Schulversager*.
10. M. Castells, *La nascita della società in rete*, 38.
11. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, 124.

aquellos tipos de sociedad que estas formas de organización del trabajo, para bien o para mal, implicaban; sino en un mundo en que no cuenta un *saber fijo y fijado*, sino la creatividad, la capacidad de iniciativa, de innovación, de redescubrir y reconstituir en clave narrativa la propia identidad, fuertemente erosionada por los procesos de flexibilización, y de cuyo alcance potencialmente disgregador para la persona y los vínculos sociales tenemos ya ante nosotros los primeros signos dramáticos[12]. En contextos sociales enormemente móviles e identidades fluidas o líquidas, la capacidad de re-narrar la propia historia será mucho más importante que en el pasado, y será estructuralmente distinta respecto a esas épocas en que la formación consistía principalmente en ocupar un lugar dentro de *un orden ya dado* en la sucesión de la cadena de generaciones.

Nacer en una cierta familia o lugar suponía, hace un tiempo, saber quién se era; y el proceso de formación mediante el cual, considerando quién nos había precedido, se podía acceder a una capacitación profesional era, a la vez, un proceso de adquisición de un «rol» y, como tal, de una identidad. Hoy, en cambio, no solo el joven desconoce quién llegará a ser, sino que el propio adulto tendrá probablemente que operar cambios en sus roles, en su identidad; lo que modifica tanto el sentido de *llegar a ser* adulto como el de *ser* adulto. Si ser adulto significaba antaño haber logrado una cierta identidad estable, hoy este sentido de ser ha cambiado, provocando nuevos problemas que desafían a la pedagogía y amplían la noción de formación, impelida a la recuperación del antiguo concepto del cuidado de sí.

3. La apertura a lo posible como idea guía

1. *Formar no significa adiestrar*

A partir del encuentro (o quizá desencuentro) entre las exigencias de la economía y las de la formación en cuanto desarrollo de la persona, resulta necesario repensar su formación sin minusvalorar ningún aspecto, permitiendo así un desarrollo armónico del

12. Cf. por ejemplo, R. Sennett, *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism.*

sí mismo con la intención de huir de un doble riesgo: en primer lugar, del riesgo de una formación totalmente supeditada a las exigencias del sistema económico, que *tiende a transformar la formación en adiestramiento*; y, por otro, del riesgo de no favorecer la apertura de la persona a su mundo, impidiendo su inserción en el mismo mediante la asunción de una responsabilidad laboral; todo lo cual demanda repensar y medir de modo diferente diversos aspectos, que en épocas precedentes se consideraban separados, incluso a la hora de proyectar modelos curriculares.

2. *Formación de la persona y exigencias del sistema económico*

El desarrollo de sociedades complejas, las mutaciones de la economía y la importancia que ha adquirido la *new economy* son algunos de los profundos cambios que se suceden hoy y que llevan a algunos sociólogos a insistir, quizás con excesivo énfasis, en la necesidad de sistemas de formación capaces de «*internalizar* el talento»[13]. Sin pretender desautorizar muchos de estos estudios, resulta evidente que la familia demanda de las instituciones dedicadas a la enseñanza y la formación aquellos instrumentos que permitan a sus hijos insertarse, sobre todo, en el sistema económico; es decir, capacidades técnicas y operativas inmediatamente «comercializables».

Esta es la razón por la que se acusa a la escuela de enseñar materias y proponer contenidos «que no sirven de nada», que no ayudan a la profesionalización: no es raro encontrar cursos de licenciatura que «internalizan» requerimientos de este tipo, sin demasiado discernimiento sobre su sentido, pues «profesionalizar» significa a menudo rellenar los curso de licenciatura con laboratorios, transformando así la formación universitaria en formación profesional. Son, sin duda, exigencias legítimas cuyos riegos, sin embargo, no deben subestimarse: sobre todo, el de la reducción del sistema de formación a un apéndice colonizado por las exigencias económicas del momento. Esta tendencia a la parcialización del saber puede desembocar, por un lado, en «ignorancia y ceguera»[14];

13. R. Florida, *La classe creativa spicca il volo*, 102.
14. E. Morin, *La testa ben fatta*, 7.

y, por otro, hacer extremadamente vulnerable la formación, puesto que las exigencias del sistema son cada vez más inestables y se caracterizan por giros bruscos y repentinos.

Por ello, resulta necesario que el sistema formativo se reapropie de una capacidad proyectiva autónoma, para interactuar o, incluso, enfrentarse al resto de sistemas mediante una dialéctica positiva, que le permita definir su posición ante el sistema económico, mediático, político... En la medida en que estos sistemas son caracterizados por una reflexión enteramente determinada por el *presente inmediato*, se produce un efecto de obturación, pues la amplitud de la mirada reflexiva se *contrae* y se restringe al hoy y sus exigencias. Cegada por este exceso de presente, la reflexión se torna como Agamenón: «Tiene el corazón poseído de furor y no sabe pensar a la vez en lo futuro y en lo pasado». Dado este exceso de presencia ante el que se rinden el resto de sistemas, la pedagogía está llamada a asumir una responsabilidad inédita: mantener abierto el horizonte temporal, pues la noción misma de formación es –como la existencia humana– intrínsecamente temporal.

En ciertos discursos sociológicos actuales se mezclan muchos aspectos; en ocasiones incluyen tanto verdaderos análisis como llamadas de tono profético de las que conviene desconfiar. Es cierto que no carece de importancia lo que está sucediendo con las formas de organización del mundo (en su orden de significados, en el modo de producción, en las formas de socialidad). En este sentido Manuel Castells advierte que se está «modificando sustancialmente el modo en que venimos al mundo, vivimos, aprendemos, trabajamos, producimos, consumimos, soñamos, luchamos o morimos»[15]; y aunque sabemos que este no será el paraíso sobre la tierra y el mundo de la democracia y la comunicación sin límite puede producir nuevas formas de discriminación y explotación[16], de aislamiento y desorientación[17], se hace necesario desarrollar *perspectivas pedagógicas que se preocupen del hombre en este mundo nuevo*, y acepten el desafío que suponen para nosotros todos esos cambios a los que ningún sistema de formación puede sustraerse.

15. M. Castells, *La nascita della società in rete*, 33.
16. C. Formenti, *Felici e sfruttati. Capitalismo digitale ed eclissi del lavoro.*
17. Cf. S. Turkle, *Alone together*, y A. Keen, *Digital Vertigo.*

3. *El núcleo unificador de la educación: apertura a lo posible*

Así pues, se plantea la exigencia de una educación que considere en su conjunto tanto las justas exigencias del mundo del trabajo como las de la formación integral de la persona, superando la distinción entre saberes técnicos y humanísticos, científicos y clásicos. La formación ha de encontrar un punto de vista que, en lugar de yuxtaponer exigencias diversas y contradictorias, provea un terreno común: *la estructura originaria de la educación antes de su diferenciación* en formación profesional, personal, científica, humanística... En las páginas que siguen trataremos de proponer la idea de que dicha estructura originaria, a partir de la cual concebir las diversas exigencias formativas como *difracciones de esa movilidad única y originaria de la existencia*, consiste en pensar *la educación como apertura a lo posible.*

4. La aparición de propuestas radicales

1. *La necesidad de una autonomía efectiva de la escuela*

Hasta ahora hemos tratado de señalar la problemática, prestando atención al hecho de que se está abriendo una distancia cada vez más profunda entre el mundo de la vida, por una parte, y las instituciones de enseñanza y los sistemas de formación en general por otro; así como entre las teorías pedagógicas y el acontecer efectivo de la existencia. De hecho, los sistemas de formación institucionales se resisten y parecen incapaces de comprender la creciente urgencia de un re-pensamiento radical de su modo de ser y de su función, perseverando en un dirigismo y centralización que pretende plasmar el mundo de la vida *poniendo en forma* la mente. Estos sistemas se basan en una pedagogía que será objeto de crítica en las páginas que siguen. Somos conscientes, no obstante, de que su deconstrucción sistemática requiere de otros esfuerzos complementarios y de un trabajo específico.

Lo que está en riesgo, en todo caso, es la comprensión de la necesidad de la autonomía efectiva de la enseñanza más allá de una mera autonomía funcional[18]. En la medida en que no sea capaz de

18. Cf. G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea.*

injertarse y negociar con el contexto vital, la enseñanza escolar *no cumplirá su misión formativa*, al ignorar que el educando se mueve ya en un ambiente simbólico. Se forma así una espiral en cuyo centro estudiantes y padres culpan del fracaso a los educadores, y estos a sus alumnos y a su cultura de procedencia. Este razonamiento se torna más válido si cabe en lo que respecta a todas aquellas situaciones sociales en clara desventaja que, en el caso de Italia, afectan a vastas áreas del territorio nacional. Por tanto, una programación centralizada no es capaz de interactuar y, en definitiva, *alcanzar* lo que venimos denominando los contextos vitales concretos y horizontes de significado en que se mueve la existencia de los jóvenes. Conviene partir –como apunta con acierto Bruner– del hecho de que «la educación no es una realidad aislada y no puede ser proyectada como si lo fuese. Existe en el seno de una cultura»[19].

Solo una real autonomía permitiría una dialéctica positiva y dinámica entre escuela y mundo de la vida. Justo a partir de esta encrucijada aún sin resolver se abren espacios para aquellos discursos que anuncian una revolución de la formación sobre la base de teorías en ocasiones temerarias, que en muchos contextos empiezan a desarrollarse desde abajo, generando experimentos orientados a construir formas de enseñanza y formación alternativas.

2. *¿La escuela como lugar de de-formación?*

En Alemania, por ejemplo, está teniendo mucho éxito la *Evangelische Schule Berlin Zentrum*, donde los chicos trabajan en grupos y los docentes prestan su ayuda tan solo en el caso de que los estudiantes sean conscientes de sus dificultades; convirtiendo así *la enseñanza en una respuesta a una pregunta ya formulada*. En el fondo, se basa en la aplicación de teorías bien conocidas y de amplio consenso en la comunidad científica. El citado Bruner, por ejemplo, las tiene en cuenta al plantear la idea de que es necesario concebir la clase como «una pequeña comunidad de personas que aprenden las unas de las otras, donde al docente corresponde una labor de coordinación»[20].

19. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, 42.
20. *Ibid.*, 35.

Existen también experimentos de organización autónoma encaminados a desarrollar, sobre todo, la autodisciplina y el espíritu de iniciativa personal. Comienzan a presentarse en internet escuelas en las que los estudiantes deberían poder avanzar según su propio ritmo de aprendizaje. Piénsese de igual modo en las escuelas europeas, cuyos currículos pueden ser, en parte, personalizados por el estudiante eligiendo, por ejemplo, entre matemática de nivel avanzado, medio o básico; decidiendo así cómo articular el tiempo y qué habilidades específicas desarrollar, aunque sea dentro de un cuadro dotado de una configuración definida.

3. *Ejemplos de experimentos pedagógicos actuales*

Junto a estas experiencias que acabamos de mencionar, que se apoyan en la reflexión de los últimos cincuenta años, están abriéndose camino otras líneas críticas más radicales y menos obvias. Algunas ponen en duda que deba existir un tiempo de aprendizaje o un currículo único para todos. A partir de estudios de neurobiología, Gerald Hüther y Uli Hauser sostienen que cada joven tiene sus propios tiempos de aprendizaje[21], y que adelantarlos o ralentizarlos daña su capacidad de aprender y su innata curiosidad.

El niño posee un deseo innato de conocer, y este *gozo del descubrimiento*, sobre el que debería apoyarse la educación, queda dañado cuando aquel a quien se supone el conocimiento de lo que es una cosa ofrece al niño un saber *ya elaborado* que tan solo cabe asimilar. De este modo, el niño aprende más rápido, pero pierde esa alegría que es fruto de la curiosidad y del propio descubrimiento. De ahí la aparición de niños «difíciles» que, al perder curiosidad, «acaban pareciéndose a la mayor parte de adultos en circunstancias similares. Apáticos y faltos de interés hacia todo lo que hay en el mundo por descubrir, interrogar, analizar y conocer»[22].

Se trata de observaciones que podríamos compartir con cierta facilidad. Ahora bien, si no se insertan en un cuadro más general cabe el riesgo de que se conviertan en fuente de problemas aún más graves al pasar de la denuncia a la propuesta positiva, es decir,

21. G. Hüther - U. Hauser, *Jedes Kind ist hochbegabt*.
22. *Ibid.*, 135.

cuando se trata del *cómo* habría de organizarse la enseñanza. Es lo que ocurre, por ejemplo, con el planteamiento de la cuestión de la enseñanza al margen o con independencia del grupo escolar: cabe preguntarse si es formativa o si, en cambio, lleva consigo otros daños, dado que un aspecto central de la formación consiste precisamente en *saber estar con los otros en el mundo*.

4. *Ejemplos de propuestas radicales sobre la formación*

Otra serie de problemas son los relacionados con los contenidos que han de trasmitirse y las formas de transmisión. En este sentido, según Gardner, se debe abandonar el ejercicio de la memoria, porque «así como el libro ha hecho de la memoria fotográfica un bien superfluo, los actuales ordenadores hacen irrelevante la memorización forzada»[23]. Otros autores señalan que al preguntar por lo que permanece de la formación escolar dos años después de acabada la misma, la respuesta es simple: «Alrededor del uno por ciento»[24].

Si proponemos a los adultos tests sobre materias de la enseñanza secundaria, en torno al 90 % se revela incapaz de resolverlos. Sabemos que los estudiantes suelen estudiar intensamente poco antes del examen o la prueba, con el único objetivo de aprobar; así sobrecargan la memoria a corto plazo y olvidan todo de modo casi inmediato, malgastando una enorme cantidad de energía que no *produce formación*.

Lo que importa es afrontar el desafío que encierra esta situación a la luz de una reflexión más amplia: porque el riesgo reside en partir de la consideración de elementos parciales que, siendo tal vez verdaderos, al impedirnos observar la situación de conjunto, acaban siendo falsos porque *oscurecen el fenómeno educativo en su integridad*. Si estamos de acuerdo en que la pedagogía debe preguntarse si ciertos medios son adecuados para lograr determinados objetivos, cualquier duda acerca de la organización actual de la enseñanza no puede plantearse al margen de esta pregunta: ¿las tareas de clase y los exámenes, tal y como se conciben hoy (esto es, según el *sentido* que tienen, y veremos que el *sentido* tiene una

23. H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, 47.
24. Th. Städtler, *Die Bildungs-Hochstapler*.

importancia anterior a la estructura técnica de la organización), son útiles o acaban por tener un efecto des-educativo? En realidad, más allá del hecho de que preparan para la escuela más que para la vida y no favorecen la adquisición de conocimientos efectivos, parece que animan al joven a convertirse en una persona «astuta» más que a asumir responsabilidades. Lo cual produce un efecto social que, a largo plazo, daña (ya ha dañado) en profundidad la estructura misma de la interacción y la convivencia. No es el deseo de descubrir lo que motiva al joven sino, como mucho, la búsqueda de distinción (ser el primero de la clase). La obtención de un título y el logro de una calificación suplantan el deseo de formación.

Así pues, afrontar el desafío contenido en las reflexiones a las que estamos haciendo referencia, no significa abrazar rápidamente sus propuestas. La discusión no está cerrada en lo que toca a los remedios, a veces tan radicales como necesitados de una prudente consideración crítica. Städtler propone una reducción curricular del 90%, limitando el contenido a unos pocos conocimientos esenciales, teniendo en cuenta a la hora de su proyección *lo que es susceptible de ser aplicado en la vida cotidiana*. Howard Gardner propuso hace tiempo que el currículo se constituyese sobre la base de tres únicos contenidos[25], y Gerhard Roth[26] sostiene que un aprendizaje eficaz de los contenidos pasa por su reducción, puesto que muchos y carentes de sentido no hacen sino sobrecargar la memoria; este neurólogo alemán sugiere la abolición de la hora de cuarenta y cinco minutos y la estructuración de la lección a partir de unidades temáticas que *abracen diversas materias de estudio en torno a un núcleo*[27], por ejemplo, el estudio de las pirámides desde un punto de vista matemático, y posteriormente histórico y artístico. En lo que se refiere a la autonomía –según Gardner a la hora de determinar los contenidos que se proponen, «la responsabilidad de decidir lo que es importante debe quedar en manos de la comunidad educativa concreta»[28]. Todo esto muestra, aunque sea brevemente, lo que se entiende por «revolución de la formación» más allá de la mera reforma de la enseñanza.

25. H. Gardner, *Sapere per comprendere*.
26. G. Roth, *Bildung braucht Persönlichkeit*.
27. *Ibid*., 301ss.
28: H. Gardner, *Sapere per comprendere*, 20.

5. *Dudas críticas sobre estas propuestas radicales y sus presupuestos ontológicos*

Más allá de que se esté más o menos de acuerdo con estas propuestas, aún hemos de considerar algunas cuestiones preliminares. De hecho, al hablar de reducción de contenidos surge inmediatamente la pregunta: ¿qué contenidos elegir y cuáles sacrificar? Y más básica aún: ¿a partir de qué razones pedagógicas elegir dichos contenidos? Además, algunos datos requerirían de una reflexión más prudente antes de ser asumidos: ¿qué demuestra el hecho de que tras dos años de haber culminado la escuela no se recuerde un dato histórico o no se sea capaz de resolver un problema matemático?, ¿acaso una formación exitosa se basa en el hecho de que se recuerden todos los contenidos que se han recibido?

Vamos a intentar mostrar que las cosas no son así, y que subsiste el riesgo de concebir la formación como acumulación y *almacenamiento* de contendidos y, por tanto, de considerar que una formación lograda coincide con la capacidad de tenerlos constantemente a disposición. Creo que tiene razón Morin cuando, siguiendo a Montaigne, considera que «vale más una cabeza bien amueblada que una cabeza bien llena».

Individuar un concepto claro de formación como apertura a lo posible debe permitirnos huir de tales perspectivas, pues *abrir a lo posible significa capacitar para habitar aquel horizonte de significados que nos está destinado*; es esta habilidad la que permanece cuando los contenidos se han olvidado. En el fondo, se trata de liberarse de una ontología de la memoria convencida de que *la memoria tiene que ver con la presencia de sí*, con la constante posesión de contendidos y, por tanto, con una idea de subjetividad como presencia consigo mismo[29].

La referencia a estas propuestas permite poner sobre la mesa un problema: si los sistemas de formación no son capaces de reformarse a sí mismos dando respuesta a los cambios que se están desarrollando *ya* en el campo de la vida (no a los de un posible futuro, sino a los ya acaecidos), la propia formación puede explotar de manera incontrolada *sin un marco de referencia unitario,*

29. Sobre este punto J. Derrida, *Della grammatologia*, 20-21.

que tal vez es necesario mantener. O peor aún: puede morir de inanición y envenenar el futuro de nuestras sociedades, tanto desde el punto de vista económico y social como cultural, agravando la crisis que se desarrolla «cuando el sistema socio-cultural no genera la necesaria medida de sentido para motivar la acción»[30] que permite la formación de identidades personales, relaciones sociales y formas de convivencia dialógicas.

En todo caso, para entender bien este nuevo clima que envuelve el actual debate sobre la formación, hemos de señalar que el malestar no parte de jóvenes rebeldes y antiautoritarios, sino, por un lado, de jóvenes y familias preocupados por el futuro y que reclaman una formación que la escuela les niega o es incapaz de ofrecer, es decir, un saber que profesionaliza; y, por otro lado, de estudiosos que apelan a las neurociencias para reivindicar ciertos principios pedagógicos. Por esto, y no por ceder a ninguna moda, el análisis del fenómeno nos llevará en ocasiones a discutir con algunas interpretaciones neurocientíficas del fenómeno pedagógico.

5. Tres tareas de la pedagogía fenomenológica

1. *Formación y mundo de la vida: crítica del modelo Top down*

De esta primera apertura a la problemática que nos ocupa surgen, al menos, tres indicaciones que deben guiar nuestra investigación. En primer lugar, la necesidad de repensar la relación entre estructura de la formación y mundo de la vida y, por tanto, la función de la educación en el seno de este. Esta será una de nuestras preocupaciones: ¿cómo hacer posible una inserción eficaz de la escuela en el mundo de la vida?

De hecho, la creciente rapidez de las transformaciones sociales y culturales, la importancia asumida por aspectos particulares de la vida frente a lo plural, acontecimientos comunitarios e identidades culturales de las que es necesario salvar su especificidad, muestran lo inadecuado de una programación *top-down* demasiado rígida, una de las causas (no ciertamente la única) de la ineficacia de la enseñanza. No cabe duda de que la aplicación de directivas desde

30. J. Habermas, *La crisi della razionalità nel capitalismo maturo*, 55.

arriba, aunque funcionase, exigiría periodos largos, de modo que no es posible llevar a cabo una reforma de la enseñanza cada año sin someter sus estructuras a un estrés insostenible. Ante la rapidez con que se desarrolla la vida, una programación desde arriba se convierte en un obstáculo que impide dar seguimiento a aquellos horizontes de sentido que se abren ante nosotros, cada vez más móviles, locales y diferentes en cada lugar. Conviene, en suma, iluminar la radicación de la experiencia educativa en la vida, *a fin de entenderla como interna a su movimiento*.

2. *Nuevas tareas para la pedagogía: de la educación al cuidado de sí*

En segundo lugar, el mundo de la vida de nuestra época se caracteriza por transformaciones que implican flexibilidad, continua innovación, cambio en los modos de producción, multiculturalidad... y, para las personas, la necesidad de renovar la capacidad de habitar en él. Para dar respuesta a estas demandas la pedagogía ha de alargar sus propios ámbitos de competencia. Esta no puede quedar confinada únicamente a lo relacionado con las cuestiones de la escuela y la enseñanza de los niños. La formación es, e implica cada vez más en nuestras sociedades complejas, un acompañamiento y trato permanente con la existencia de la persona; lo cual pone de manifiesto también el problema de la formación permanente de los adultos. Así pues, las metas y medios a establecer para alcanzar los objetivos pedagógicos deben brotar de estos nuevos modos de habitar el mundo y la consiguiente constitución de la experiencia. En este sentido, la enseñanza escolar pasa a ser un elemento dentro de un horizonte más vasto, en cuanto implica situar a la persona en condiciones de cuidar de su propia vida; y cuidar no significa prestar atención a sus enfermedades, sino a la capacidad de auto-determinarse y construir la narración de sí.

3. *La articulación de los fines de la educación*

La formación no deberá encaminarse principalmente a la transmisión de contenidos, sino a capacitar al sujeto para re-formarse o de-construirse sin tregua, es decir, para *cuidar de sí mismo en el ámbito de la movilidad de la existencia*. Esto significa que un análisis fenomenológico de la experiencia habrá de procurar la visibilidad de *la articulación de los fines* que la educación debe perseguir, pues solo sobre esta base se puede afrontar la cuestión de los proyectos curriculares.

De hecho, un mundo que cambia rápidamente conlleva exigencias que, con no poca frecuencia, parecen contradictorias y divergentes: por un lado, el educando ha de ser estar en condiciones de acceder al mundo del trabajo y ha de saber formarse continuamente, de manera que la formación debe contribuir a la profesionalización; por otro, debe estar en condiciones de habitar el mundo como persona (entendida en su integridad), y no simplemente como un sujeto que está en función de una maquinaria productiva. Este es tan solo un ejemplo simple, mucho más complejo si se observa en la realidad, que sirve para indicar las tareas de una pedagogía fenomenológica.

4. *Los problemas de una didáctica fenomenológica*

En tercer lugar, una vez clarificada la articulación de los fines, es decir, cómo coordinar exigencias diversas, una pedagogía fenomenológica concreta debe señalar aquellos medios que han de ser empleados para lograrlos. En otras palabras, debe especificar al menos las líneas de una *didáctica*, o sea, los medios más útiles para alcanzar un cierto fin pedagógico. Pongamos ejemplos sencillos, aunque sean banales: ¿la calificación es útil o no?, ¿la repetición de contenidos es útil o no?, ¿la enseñanza cronológica de la historia, de la literatura o de la filosofía es útil o no?

Ciertamente, no podemos medir la eficacia de las actuales acciones educativas a partir de sus efectos, que con frecuencia son perversos. Y, naturalmente, fines y medios se entrecruzan e implican de tal manera que hemos de tratar de desenmarañarlos, porque retomando las palabras de Brezinka— «la educación literaria que no suscita interés alguno por las letras, sino más bien rechazo, puede tomarse como ejemplo de un resultado no deseado y pernicioso»[31].

31. W. Brezinka, *Obbiettivi e limiti dell'educazione*, 28.

5. *El modo en que se estructura el mundo de la vida orienta la respuesta a estas preguntas*

Esta articulación entre medios y objetivos, así como las relaciones entre formación profesional y formación de la persona, radica en espacios concretos de vida y se reorganiza sin cesar. Cada ámbito concreto de vida tiene *características indicativas*, o sea, establece cómo deben articularse entre sí las tres dimensiones a las que nos hemos referido. En la Edad Media, por ejemplo, en una sociedad estática donde se nacía y moría en el mismo lugar y el hombre desde su nacimiento sabía quién era y la actividad a que estaba destinado, tanto *la formación profesional como la personal se articulaban unitariamente*, pues asumir la propia identidad personal coincidía con ocupar un lugar en un orden ya dado: aprender el oficio que se iba a desempeñar y responder a la pregunta «quién soy» suponía saber decir cuál era la propia posición en ese orden[32].

En cambio, en la modernidad y post-modernidad es la propia rapidez del cambio de la vida la que conlleva la búsqueda de una identidad personal que asume un carácter temporal y precario, y exige una esfuerzo *narrativo*: una nueva relación consigo mismo en cuanto habilidad fundamental para habitar, como ser personal, este tipo particular de apertura al sentido.

Precisamente porque toda formación y educación radica en la apertura al sentido en que se habita, el modo en que se ha de comprender de manera adecuada la experiencia nueva y efectiva de la vida –y por tanto la relación entre escuela y vida–, así como los objetivos que alcanzar y los medios para alcanzarlos, *ha de emerger de los mismos fenómenos*, de la explicitación intencional del fenómeno de la experiencia cotidiana, puesto que es esta la que dicta las exigencias educativas y de la formación. No se trata, en consecuencia, de arrojar sobre el mundo de la vida y la experiencia efectiva y concreta de la educación *esquemas teóricos extraños*, obtenidos de ámbitos ontológicos heterogéneos como pueden ser, por ejemplo, las exigencias del mercado, las del Estado para formar buenos ciudadanos o los resultados, en principio falibles y revisables, de las neurociencias...

32. Cf. H. Ferguson, *Self-Identity and Everyday Life*.

6. La primera revolución: la formación de los docentes

1. *La revolución de la formación demanda una nueva formación de los docentes*

Todo esto no solo repercute en la cuestión de la formación de los jóvenes, sino también en la de los docentes, puesto que, como nota –entre otros– Brezinka, «la acción educativa está condicionada también por el modo en que se educan los educadores»[33]. Tendremos oportunidad de comprobar que la experiencia misma de la educación no puede ser sino una *relación educativa*, en la que resulta central el papel del educador. Más aún, su modo de ser y estar en la relación educativa está llamado a cambiar de raíz, de igual modo que lo está su formación y selección.

Este es otro de los problemas centrales que habremos de afrontar. Roth nota que solo un docente capaz de suscitar entusiasmo puede hacer entrar al alumno en una relación educativa y formativa[34]; lo que implica no solo una revolución en el modo de programar la enseñanza, sino también *en el modo de formar a los docentes*: se hace necesaria, en consecuencia, la reforma del espacio que forma a los docentes, la universidad.

2. *La relación educativa acontece cuando el docente atrae al estudiante hacia una tonalidad emotiva*

Tanto las experiencias del pasado como las del presente deben ser sometidas a una profunda revisión: en Italia, por ejemplo, tanto las antiguas escuelas universitarias de magisterio, como los actuales cursos especializados para la enseñanza en la escuela secundaria en primer y segundo grado, se revelan absolutamente incapaces de formar buenos docentes. Por nuestra parte, ante la imposibilidad de considerar temas muy específicos, trataremos de abordar las condiciones de posibilidad a partir de las cuales puede darse la relación educativa: *la relación educativa acontece cuando el docente atrae al alumno hacia una tonalidad emotiva* que presenta el campo disciplinar y hace posible la comprensión, es

33. W. Brezinka, *Obbiettivi e limiti dell'educazione*, 18.
34. G. Roth, *Bildung braucht Persönlichkeit*, 31.

decir, facilita la visión. De hecho, como tendremos oportunidad de comprobar, toda comprensión es una comprensión emotivamente situada, y son las emociones las que permiten la aparición de los ámbitos disciplinares.

Esto conlleva la necesidad de repensar la estructura de las clases. En un libro que ha tenido una fuerte repercusión internacional sobre la actual discusión en torno a la pedagogía, John Hattie concluye –sobre la base de una investigación que se ha desarrollado durante quince años y ha producido una documentación ingente– por qué Nueva Zelanda se sitúa entre las seis mejores naciones del mundo en literatura, matemáticas y ciencias: «Tenemos un país de magníficos docentes»[35].

El problema apunta a lo que se puede y debe cambiar en la escuela, cómo puede ser un factor de crecimiento social, económico y personal, aun suponiendo que todos los demás subsistemas sociales no funcionen, es decir, que la familia, el sistema económico o la integración social se encuentren en una situación precaria, e incluso asumiendo que no se produzca ninguna revolución de la formación o reforma de la escuela. Operando dentro de un sistema dado, *¿qué puede hacer el docente para lograr que una clase resulte eficaz?*

3. *La centralidad de la lección en John Hattie*

Según Hattie, la relación maestro-alumno es decisiva para la formación; en cambio, el resto –las estructuras de enseñanza o el dinero invertido, por ejemplo– desempeña un papel menor, sin que esto signifique, obviamente, que no tengan *algún* rol. El problema de la enseñanza reside, por tanto, en modificar el comportamiento de los docentes. Lo que principalmente *no funciona es la lección*, que no consigue llegar al estudiante, por eso *debe ser cambiada*[36]. Uno de los problemas de los que debería ocuparse la

35. J. Hattie, *Visible Learning*, IX.

36. En un coloquio privado, Pier Cesare Rivoltella ha insistido justamente en que la noción de «lección» que empleamos en nuestro texto no está suficientemente determinada. Aquí la entendemos prevalentemente como «clase frontal», sin criticar los problemas didácticos relativos a la misma. Se trata, sin duda, de una limitación que hay que superar, como prevemos poder hacer en el futuro. La razón se debe al hecho de que la preocupación dominante del presente trabajo no es de naturaleza didáctica, si bien a menudo se entrecruzan el plano epistemológico, el pedagógico o el didáctico. A pesar de ello, la propuesta presente tiene importantes puntos de contacto con la didáctica EAS (Episodios de Aprendizaje Situado), elaborada por el propio Rivoltella (cf. *Fare didattica con gli EAS* y *Didattica inclusiva con gli EAS*, volumen en curso de elaboración en que hemos tenido la oportunidad de participar).

pedagogía fenomenológica es la cuestión de la eficacia. Conviene preguntarse, y este es un interrogante específico que habría de guiar la reflexión pedagógica orientada en sentido didáctico: ¿qué funciona mejor?[37] Esta es la pregunta en que debe basarse cualquier reforma o revolución de la escuela, de modo que la reflexión pedagógica busque la visibilidad de lo que favorece el acercamiento del estudiante a las disciplinas de estudio y su aprendizaje. Pero para responder a esta pregunta conviene arrojar luz sobre las estructuras generales de la relación y, específicamente, sobre la que se da entre maestro y alumno.

4. *La importancia del tamaño del grupo de alumnos*

Podemos discutir alguna de las posturas de Hattie. Por ejemplo, la idea de que *el número de alumnos por aula* no es decisivo. Para este autor, la lección no cambia ya se imparta a veinte o a treinta estudiantes, de modo que la reducción de los mismos por aula no incide decisivamente en el aprendizaje. Un razonamiento válido, si se parte del presupuesto de que la lección es el elemento esencial de la relación educativa. Pero es una visión que obvia el hecho de que la relación con los alumnos no se agota en ella, pues si bien se dirige a la clase como un todo, *la relación educativa tiene lugar en referencia a individuos singulares*, en un *one-to-one teaching* que permite un *feed-back* específico e inmediato, tanto sobre el dato del aprendizaje como en las diversas formas de didáctica tutorial[38].

El propio Hattie considera este aspecto al afirmar que «debemos ser conscientes del progreso de cada estudiante en conocimiento y comprensión»[39]; y contrapone la figura del docente como director a la de moderador, que se limita a proveer materiales y

37. *Ibid.*, 240.

38. P. C. Rivoltella, *Neurodidattica*, 72.

39. J. Hattie, *Visible Learning*, 241.

oportunidades a sus estudiantes. En este último caso, Hattie subraya con razón que esto solo puede funcionar con alumnos muy dotados, siendo ineficaz para otros estudiantes. Así pues, a su modo de ver, el docente debe auto-comprenderse como aquel que *modifica* el sujeto en fase de formación. Para ello asume la responsabilidad de poner al alumno ante nuevos retos que estén a su alcance, evitando así que se desmotive. Se trata de tener clara la *estructura de co-posibilidad*, la organización de significados del mundo del alumno, para proponer contenidos y tareas que puedan integrarse en el seno de una organización precedente de reenvíos, y encontrar soluciones a partir de la red de referencias en que vive y se mueve la existencia del discente, incrementado el nivel de dificultad *sin llegar a hacer imposible el juego*.

Si esto es verdad, entonces el número de alumnos no carece de importancia y significado. Para poder evaluar la dificultad o nivel de formación alcanzado y proyectar nuevos retos ante los que situar al alumno, el docente debe propiciar *feedbacks* que implican, como nota el propio Hattie, diálogo e intercambio de trabajos escritos mediante los que el alumno aprende mejor y el docente puede comprender cómo modificar la estructura de sus clases[40].

Todo ello requiere tiempo, inversión de energía y planificación de estrategias. El aumento del número de estudiantes y horas de clase acaba obstaculizando este desarrollo; y si no se toman en consideración estos aspectos, el discurso sobre la responsabilidad del docente se convierte en un mero reclamo moralista que deja escapar el núcleo y dinamismo de la relación educativa.

5. *Lo que debe funcionar es, fundamentalmente, la lección*

Una vez precisados estos límites que, no obstante, remontan a vínculos objetivos, relacionados con lo que un país puede invertir en formación, resulta inexcusable considerar que el núcleo de su prerrogativa, muy bien documentada, posee una validez difícil de rebatir; esto es, que *lo fundamental es la lección*, que esta puede suplir otras muchas carencias, mientras que ninguna inversión o cambio en el número de estudiantes de la clase puede suplir su falta.

40. *Ibid*, 239.

De ahí la tarea de una pedagogía fenomenológica: indicar *la condición de posibilidad sin la cual no es posible la lección*, es decir, las características de la relación educativa. En esta línea, trataremos de mostrar que no es la empatía en cuanto conexión de mente a mente lo que caracteriza dicha relación, sino *la capacidad de asumir el punto de vista del otro, o de comprender la articulación de sentido en que se mueve la existencia del alumno*, haciendo así entrar al joven en una específica tonalidad emotiva. Hattie habla precisamente de *visible learning* y *visible teaching*, entendiendo que «el docente debe ser consciente de lo que piensa y conoce cada estudiante, a fin de construir significados y experiencias significativas al respecto»[41].

Esto requiere tener muy en cuenta la estructura de la relación intersubjetiva, su identidad genuina y sus formas *defectuosas*, es decir, qué significa saber asumir el punto de vista del otro; pues, en la media en que el docente no sepa entrar en el mundo del alumno, no podrá interactuar eficazmente con él ni desplegar una verdadera acción educativa, sino tan solo crear un ámbito en que la relación no es entre dos sujetos (intersubjetiva), sino entre un sujeto y un objeto que plasmar. En tal caso, la relación adquiere *una forma defectuosa*. De modo que una pedagogía fenomenológica debe operar entre el punto de vista del docente y el del alumno, pues solo así podrá iluminar las condiciones de posibilidad de una genuina relación y determinar cuándo (y en qué condiciones) asume esta una función educativa.

41. *Ibid.*, 238.

2
LA EDUCACIÓN DE LA PERSONA
Cerebro, cultura e historia

1. Los presupuestos ontológicos inadecuados en el recurso pedagógico a las neurociencias

1. *¿Una base neurocientífica para la educación?*

El imponente desarrollo de las neurociencias ha llevado a muchos pedagogos a asumir, por un lado, recientes investigaciones sobre el cerebro como base científica de la praxis pedagógica y, por otro, a no pocos neurocientíficos a proponer soluciones a problemas relacionados con la educación y la formación. Todo ello es, naturalmente, legítimo, pero conviene clarificar el sentido de este estado de cosas a partir de la siguiente pregunta: ¿considerar las neurociencias como base de la praxis educativa, abre nuevos caminos a la formación o, por el contrario, nos pone ante el riesgo de tergiversar la pedagogía y producir un desastre educativo?

2. *El recurso a las neurociencias sirve para eludir la necesidad de deconstruir los conceptos fundamentales de la pedagogía*

Antes de señalar el modo en que las neurociencias pueden ser útiles a la praxis educativa hemos de clarificar, aunque sea brevemente, que si bien la pedagogía, por una parte, se arriesga a desviarse al recurrir a la neurociencia; por otra, es ella misma la que puede malinterpretar la ayuda que le brinda la investigación de las neurociencias.

Tal cosa sucede cuando justificamos viejas praxis pedagógicas, cuyos límites e incapacidad de llegar al estudiante y formarlo son evidentes, mediante el recurso a presuntas leyes del cerebro (relacionadas con la memoria y las neuronas espejo como base de la

empatía o garantía de una suerte de comprensibilidad universal). En este sentido, parece innecesaria aquella revolución de la praxis de la enseñanza que proviene del fracaso educativo de dichas metodologías. Por ejemplo, mientras se recurre a la neurociencia para sostener que es necesario conjugar ciertos modos de aprendizaje con la repetición mnemónica, o que las neuronas espejo hacen posible las relaciones interpersonales o interculturales… nos olvidamos de un dato simple: que la repetición mnemónica es fuente de problemas más que evidentes en la formación, y que los conflictos, la lucha por el reconocimiento y la incomprensión entre personas crecen continuamente, sin que parezca tener en ello mucha incidencia ni una supuesta empatía innata entre las personas ni la función de las neuronas espejo, como garantes de una suerte de comprensibilidad universal y de moral antes de la moral.

3. *La investigación neurocientífica parte de los presupuestos ontológicos de una metafísica deficiente*

En lugar de comprender la estructura de estos fenómenos lo que se opera es una simplificación que *oscurece el sentido del fenómeno*. El reduccionismo no es un mal *si* explica el fenómeno. Un sano reduccionismo es propio del trabajo de la razón. El reduccionismo que pretendemos alejar es aquel que oscurece el sentido del fenómeno, pues da cuenta de algo distinto –es decir, de un fenómeno que no se comprende en su estructura y sentido (por ejemplo la memoria, el aprendizaje, la relación, la comprensión del significado…)–, y cree poder señalar el camino de la praxis. *Este es el tipo de reduccionismo del que conviene desconfiar*.

Por tanto, no se trata de criticar las neurociencias en lo que tienen de reduccionistas, sino *en cuanto presuponen y se dejan guiar de una mala metafísica* y una insuficiente determinación ontológica de aquello que debe ser explicado. No nos corresponde, en consecuencia, clarificar lo que sucede en el cerebro, sino lo que acaece en la experiencia educativa: determinar qué significa educación, formación, cuidado de sí, aprendizaje.

El recurso pedagógico al análisis de las neurociencias se mueve, a menudo, en el ámbito de una determinación ontológica deficiente y una precomprensión del significado de la formación que no es

obvia y debe ser deconstruida. Por ejemplo, Kandel desarrolla sus investigaciones sobre la memoria a partir de la determinación de la educación y la formación como adquisición y almacenamiento mnemónico de contenidos[1]; y sobre la base de tales investigaciones pretende sugerir a la praxis educativa cómo actuar para permitir el acopio de contenidos. En tal sentido, la investigación se limita a un *círculo comprensivo* en que ciertos presupuestos ontológicos no indagados de la esfera pedagógica fungen como precomprensión implícita que guía la investigación neurocientífica; cuyos resultados sostienen, a su vez, aquella precomprensión pedagógica, pues confirman qué es «formación» y «aprendizaje»… Ahora bien, ¿tienen estos que ver con la acumulación de contenidos?

Quien permanece en este espacio conceptual se arriesga a insistir en una concepción mnemónica del aprendizaje, y a seguir preguntándose si la repetición es o no útil, en lugar de si ayuda al estudiante a abrirse a sus propias posibilidades y a vivir en el mundo al que está *destinado*; o más bien resulta total o parcialmente inútil al respecto. Se asume como dato obvio que aprender equivale a adquirir contenidos, considerados objetos destinados a ser almacenados en un lugar (nuestra cabeza), en lugar de concebir *el aprendizaje como un proceso*.

Esta concepción es signo de permanencia en una metafísica de la presencia para la que conocer significa tener algo a disposición, como se dispone de un martillo o una silla. Sin embargo, el saber –como venimos señalando– «no es solo un objeto, sino un *proceso*: junto a la idea de que el saber es un objeto se desarrolla la perspectiva que contempla el saber como un proceso en el seno de un *flujo permanente*: en consecuencia, ni la estructura ni el significado quedan fijados por encima del tiempo, sino que son susceptibles de modificación en dependencia de diversos factores»[2].

Si la conciencia es un flujo y la existencia es temporal de principio a fin, entonces también el saber es un movimiento que no consiste en fijar, porque fijar en la memoria podría significar dañar

1. E. R. Kandel, *Alla ricerca della memoria. La storia di una nuova scienza della mente*, 133.
2. H. Risku - M. F. Pesch, *Einführung: Lernen als kooperative Wissensgenerierung*, 7.

la adquisición vital del saber. Memoria y saber deben interpretarse existencialmente, dejando atrás las ideas modernas de sujeto y mente como contenedores. Esta es la preconcepción que opera como guía, de manera conjunta, tanto de la pedagogía como de algunas corrientes neurocientíficas.

Concebir la memoria y el aprendizaje como capacidad para evocar un contenido es un modo deficiente de entender la formación, pues así el aprendizaje se presenta como relación con objetos y no como proceso, y la memoria como rescate o recuperación de algo almacenado, obviando el hecho de que el recordar puede entenderse también como acción de interiorización: una *Erinnerung* en sentido hegeliano, término procedente de la expresión *Er innert*, él interioriza, hace propio, *se apropia*. Movimiento mediante el cual «el sí mismo incorpora el objeto del acto mnemónico de modo que este deviene co-extensivo a aquel»[3]. No se trata ya de recuperar objetos del pasado, pues el objeto de la memoria pasa a formar parte de nuestro modo de habitar el mundo, y así esta memoria es prereflexiva. Se elimina, pues, el nexo entre memoria y pensamiento que resuena en el término alemán *Gedächtniss*, ligado a *Denken* (pensar) y *Gedanke* (pensamiento), al que Heidegger añade *Danken*, dar gracias (que aquí no consideraremos). Tampoco en este caso memoria significa simplemente recuperar algo del pasado, sino *re-articular*, buscar continuamente nuevas relaciones. *Todo acto de memoria se revela como un descubrimiento*, un pensar con vistas a algo donde la referencia al pasado es a partir del futuro que, en consecuencia, precede al pasado. Pensar significa recordar con un objetivo determinado y, como tal, dirigirse hacia el futuro más que hacia el pasado, un repliegue al pasado a partir de un interés hacia el futuro que surge del presente que se vive.

Esto es lo que sucede al aprender, ya que solo *se aprende a partir de un interés y una pregunta*. Incluso neurocientíficos reduccionistas como Gerhard Roth señalan que la memoria a largo plazo depende de que el saber se ofrezca de manera sensata, insertando nuevas porciones del mismo dentro de una red de conocimientos ya presentes[4]; lo contrario exige un uso *insensato de la memoria*.

3. G. Richter, *Act of Memory and Mourning*, 157.
4. G. Roth, *Bildung braucht Persönlichkeit*.

4. *La investigación neurocientífica asume como válida una concepción deficiente de aprendizaje*

Por esto mismo, el objetivo no es el de refutar el reduccionismo de la neurociencia, sino el de poner de manifiesto *los presupuestos ontológicos* que guían su investigación. No se trata de criticar la neurociencia, sino la ontología implícita que asume ingenuamente, tomándola del sentido común y de una tradición filosófica y pedagógica que se ha olvidado del fenómeno; en otras palabras, una determinación deficiente de la educación y la formación que concibe el aprendizaje como almacenamiento.

Este modo de entender el acto de aprender según la neurociencia puede incluso ser incluso *correcto*: la descripción del modo en que el cerebro procede efectivamente a hacer acopio de contenidos y a formar la memoria a largo plazo. Sin embargo, esta visión parte de una precomprensión deficiente del aprendizaje, esto es, de la idea según la cual *es verdad* que aprender consiste en almacenar información. Pero esta es precisamente la preconcepción que ha de ser deconstruida, mostrando que se trata de un modo de pensar que parte de una concepción inadecuada de la formación. Para ello hay que procurar esclarecer las condiciones sociales, las mutaciones conceptuales y las transformaciones en el horizonte de sentido que la sustentan. Porque a día de hoy el desarrollo del saber la hace imposible y, sobre todo, porque prepara seres en función de las exigencias del mercado o del Estado, y no seres radicados en el mundo, abiertos tanto a las posibilidades que este brinda como a las propias.

Para que pueda desarrollarse una relación *interdisciplinar* entre pedagogía fenomenológica y neurociencias es necesario redefinir, antes que nada, el estatuto ontológico de la educación y la formación, es decir, el de todos aquellos conceptos fundamentales que se asientan en dicha determinación ontológica. En la actualidad no existe tal relación interdisciplinar, sino tan solo aquel recurso a la neurociencia que favorece un estilo pedagógico fallido o sostiene discursos políticamente correctos; por ejemplo, cuando se apela a la empatía para resolver todos los problemas relativos a la pedagogía intercultural, a los conflictos o dificultades para comprenderse entre sí… o, por ejemplo, cuando se interpretan las

neuronas espejo como aquel «corazón» que Dios o la Naturaleza han impreso en nosotros (escritura originaria, benévola, natural) y nos convierte en seres morales y capaces de responder a nuestros hermanos frente a lo que nos dicen los libros (escritura decadente, malévola, que es significante del significante).

2. El círculo de la auto-confirmación a partir del nexo entre memoria y aprendizaje

1. *¿Aprender requiere repetir?*

Cuando se parte del convencimiento de que educar, enseñar o formar significa que un ser humano sea equipado con una cierta cantidad de nociones que *se pueden considerar adquiridas solo si se encuentran siempre a disposición de la persona mediante su memoria*, hemos de preguntarnos: ¿es la repetición un buen método de aprendizaje? El neurocientífico y el neurodidacta responden que solo la repetición hace posible la memoria a largo plazo.

2. *Las neurociencias confirman cómo puede funcionar una mala didáctica*

A partir de investigaciones sobre la memoria de los caracoles a largo plazo, el neurocientífico descubre «que la memoria a largo plazo en la *Aplysia* (molusco conocido como liebre de mar), requiere –como en el ser humano– un entrenamiento repetido que alterna con periodos de reposo»[5]. Otro neurocientífico nos informa –sin que esta terrible revelación asombre ni siquiera a nuestras abuelas–, que «la fase de consolidación en los seres humanos está vinculada a la repetición consciente del contenido que se ha de aprender»[6]. De este modo, del análisis de la estructura de la organización sináptica mediante la repetición se obtiene una importante indicación para la praxis pedagógica, que confirma la precomprensión que guía su investigación: *¡la memoria y el aprendizaje funcionan mediante la repetición!*

5. E. R. Kandel, *Alla ricerca della memoria*, 177.
6. G. Roth, *Bildung braucht Persönlichkeit*, 108.

3. *La artificialidad originaria de la memoria humana*

Se genera de esta forma un círculo de auto-confirmación, pues nos movemos dentro de una determinación ontológica sobre qué es educación y aprendizaje, y sobre qué aprendizaje es necesario hoy, sin indagar en los desplazamientos históricos y conceptuales a partir de los que el aprendizaje ha llegado a concebirse como acumulación de contenidos. Se olvida así que, originalmente –en el mismo proceso de hominización–, «la memoria del hombre se exterioriza y su continente es la colectividad étnica»[7], así como su nexo con la escritura y la transformación de los procesos cognitivos que ésta implica[8].

Ya Platón era consciente de este fenómeno; así lo demostró al sostener que la escritura –y con ella la educación formal– «dará lugar al olvido en las almas de aquellos que la aprendan, puesto que, al fiarse de la escritura, se habituarán a recordar exteriormente a partir de signos extraños, y no desde dentro y desde sí mismos»[9].

La investigación neurocientífica parte de una determinada preconcepción y no tiene en cuenta la historicidad del aprendizaje, puesto que olvida que el tipo de memoria que estudia en las personas es el resultado de transformaciones en el orden mismo del saber, pues «las tecnologías son artificiales, pero la artificialidad es natural a los seres humanos»[10]. La cuestión de la memoria y su nexo con el aprendizaje es algo mucho más profundo y exigiría investigaciones más específicas y sofisticadas.

En esta línea, Eric Havelock señala: «Los teóricos de la educación han considerado a menudo el aprendizaje mnemónico como una aberración, como si no consistiese más que en aprender de memoria una materia carente de importancia»[11]. *En realidad, la memoria no consiste en la mera repetición de contenidos, sino en el modo en que se genera la misma comunidad y el vínculo civil*, ya que «las memorias son personales, pertenecen a cada hombre,

7. A. Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola* II. *La memoria e i ritmi*, 303.
8. A. R. Luria, *La storia sociale dei processi cognitivi*.
9. Platón, *Fedro* 275a.
10. W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, 124.
11. E. A. Havelock, *La musa impara a scrivere*, 90.

mujer y niño de la comunidad, pero su contenido, el lenguaje conservado, es comunitario, es algo compartido por la comunidad en cuanto expresión de su tradición»[12].

4. *La genuina repetición: reactualización de la experiencia originaria*

Como veremos en el capítulo décimo, al presentar el principio de reactivación, la repetición es formativa en cuanto es reactivación y *reactualización*, y no pura repetición mecánica; lo que significa que las investigaciones de la neurociencia sobre la memoria a largo plazo se refieren a un tipo de aprendizaje que no es el adecuado, que es ontológicamente deficiente, que no es aquel *mediante el cual se llega a ser persona*.

En concreto, sería necesario considerar seriamente la idea de Marshall McLuhan, para quien «la instrucción constituye la defensa de la sociedad civil contra la *fractura* provocada por los medios de comunicación»[13]. Las neurociencias (y cierta pedagogía) se mueven, inconscientemente, en el ámbito de dicha *fractura*. Cuando se rompe la comunidad originaria sustentada en la oralidad primaria surge la necesidad de «una educación que inculque en los jóvenes el conocimiento de los modos de pensar de las principales disciplinas»[14]. En realidad, esa época ha tocado a su fin, porque se ha clausurado la era del libro, la época de Gutenberg, y con ella una cierta idea de la memoria como almacenamiento y del saber como objeto que se ha de poseer, y del que se puede disponer siempre. *El saber mismo es un movimiento en el que se encuentra involucrado el sujeto*, más que algo que está dentro del sujeto.

No podemos detenernos en estos aspectos decisivos para una pedagogía *general*, pues nos limitamos al ámbito de una pedagogía fenomenológica, es decir, a aprovechar los recursos que brinda la tradición fenomenológica. Mencionamos estas investigaciones y problemas con la intención de mostrar en qué medida el reduccionismo representa una burda simplificación que encubre

12. *Ibid.*
13. M. McLuhan, *Capire i media*, 183.
14. H. Gardner, *Sapere per comprendere*, 122.

los problemas. De hecho, sucede que las neurociencias operan, de modo ingenuo, dentro de una ontología de la formación que no es originaria, sino fruto de una auténtica *fractura*. Comenzar a afrontar la cuestión implica interpretar la noción de repetición como interacción, como *apropiación cambiante*. En este sentido, se abre la posibilidad de pensar la relación entre el saber y los nuevos medios de comunicación y, por tanto, entre estos y el aprendizaje más allá de las disputas en que se concentra la discusión del presente, bloqueada por una concepción del saber como depósito de objetos y contenidos, no como proceso y flujo temporal.

Por ahora nos limitaremos a insistir en que no es en absoluto obvio concebir la formación como adquisición de contenidos y, tal vez, ni siquiera tiene sentido preguntarse *cuántos* contenidos permanecen tras un par de años, porque esto reclama aquella preconcepción que oculta el fenómeno originario de la formación. Es necesario subrayar que la educación no consiste en una acumulación de nociones. Por tanto, una vez redefinido un número suficiente de conceptos fundamentales de la pedagogía sobre una adecuada base fenomenológica, será posible emprender la colaboración tanto con las neurociencias como con la sociología: pero *a partir de una determinación distinta del concepto de educación*. Si educar significar abrir a lo posible, pediremos a la neurociencia que nos indique cuáles son los mecanismos subyacentes que *impiden* a las personas hacerlo, y *qué se puede hacer para restituirles la propia vida*, distinguiendo entre núcleo personal y estrato psicofísico, como trataremos de esbozar en el capítulo tercero.

3. Un saber falible y una praxis cambiante

1. *El carácter cambiante del saber de la neurociencia*

Estamos insistiendo en que la investigación neurocientífica relativa a la formación se deja guiar por presupuestos ontológicos apenas clarificados y claramente inadecuados. Por otro lado, los resultados científicos, incluso los que se refieren al cerebro, son hipótesis abiertas, falibles y, hoy por hoy, extremadamente fluidos. La investigación científica adquiere orden y sentido partiendo de una hipótesis que un nuevo experimento puede, en cualquier mo-

mento, declarar inválida sobre el terreno de la experimentación empírica, de modo que lo que un principio parecía una buena interpretación puede revelarse un disparate.

Nuevos descubrimientos pueden someter a discusión aquellas evidencias acerca del funcionamiento del cerebro que, hasta hoy, parecían inexpugnables. Por no decir que las evidencias inexpugnables son muy pocas. Basta hojear un número suficiente de revistas de neurociencia para darse cuenta de los muchos desacuerdos que existen entre los científicos respecto a cuestiones fundamentales: tanto en lo que toca a los propios datos como a su interpretación; por ejemplo, sobre la memoria, sobre las neuronas espejo y su sentido, etc.

2. *El cerebro, entre interpretación y realidad*

Este debate debería aconsejar una mayor prudencia sobre el empleo acrítico de las neurociencias en la pedagogía. Habríamos de ser conscientes, al menos, de que *las neurociencias no nos dicen qué es el cerebro*. Nos *ofrecen interpretaciones explicativas (hipótesis) acerca de sus estructuras y funcionamiento*. Hipótesis e interpretaciones falibles, revisables y falsificables. Basta abrir un libro de neurociencia o neurofisiología de hace treinta años y uno actual para entender que estamos frente a cosas bien distintas. ¿Acaso alguien cree que no sucederá lo mismo en los próximos diez años, dada la actual velocidad de la investigación sobre el cerebro?

3. *¿Qué concepción del cerebro para la pedagogía?*

Teniendo en cuenta este panorama, ¿en qué puede basarse el educador, el pedagogo o el formador para decidirse por una interpretación u otra del cerebro? Por ejemplo, ¿a qué interpretación atenerse, a la que considera que el cerebro tiene un funcionamiento modular, o a la que supone lo contrario (conexionismo o modularismo)?, ¿qué postura conviene adoptar acerca del sentido de las neuronas espejo del ser humano…? Probablemente el pedagogo acabará decidiendo *a partir de las propias concepciones pedagógicas*. De hecho, un rápido repaso a la literatura pedagógica muestra que muchos pedagogos emplean las neurociencias para sostener

puntos de vista que no han sido sometidos a discusión. Así, el recurso a estas ciencias se ha convertido en un modo de orillar la siempre necesaria deconstrucción de los conceptos pedagógicos. En consecuencia –como ya hemos dicho–, podemos recurrir a las neurociencias (lo hacen tanto neurocientíficos como pedagogos) para fijar la necesidad y utilidad pedagógica de la «repetición». Eso que muchos de nosotros hemos oído decir a nuestras abuelas: «Repite muchas veces lo que estudias y así lo recordarás».

4. *¿Qué tipo de repetición posee un valor formativo?*

Si es esta la indicación que queda tras la lectura de decenas de volúmenes y seguimos queriendo responder a la problemática que delinea el primer capítulo, aún no hemos avanzado gran cosa. Más aún, este reduccionismo tiende a oscurecer la cuestión y a evitar la pregunta: ¿*qué tipo* de repetición tiene un significado efectivamente formativo?, ¿qué significa repetir?, ¿cuál es su sentido ontológico? Ante la creciente dificultad para comprendernos los unos a los otros en medio de fuertes conflictos, cabe la posibilidad de apoyarnos en las neurociencias para dar con una naturaleza humana biológicamente buena, empática y naturalmente predispuesta a la compasión; pero con ello no solo se recae en una vieja discusión, sino que se retrocede y banalizan las fuentes y estructura de dichos conflictos.

5. *Riesgos del uso pedagógico de la neurociencia: modelar al hombre a partir del modelo que reivindica su interpretación*

Más grave aún es el riesgo de proponer un proyecto de reforma de la escuela o un método de enseñanza que *transforma y modela al hombre a partir del modelo que lo interpreta*, de modo que el original pasa a ser una copia del modelo que pretende describirlo. En este sentido, si pensamos hoy que somos máquinas computadoras, todos las características humanas y todos los componentes de la formación que no se puedan interpretar a partir de este modelo acaban por ser consideradas no pertinentes o inútiles. Una pedagogía orientada en este sentido producirá seres capaces de trabajar como una máquina, pues así han sido *modelados*.

Modelar ha sustituido a educar, dando lugar únicamente al desarrollo de aquellos aspectos comprensibles a partir del modelo de la máquina. La educación corre entonces el riesgo de *formar al hombre a partir de sus productos*, es decir, de una *reducción real de lo humano*. El original se convierte en copia de la copia y se estructura a partir de un modelo de simulación (el ordenador). Todo ello aboca claramente al riesgo de provocar desastres educativos que harían palidecer los alentados por otras concepciones que, de vez en cuando, se han puesto de moda y la pedagogía ha considerado inspiradoras.

Así pues, la crítica al reduccionismo no implica una discusión de carácter general, sino que tiene su razón de ser en la clarificación de la ontología de la educación: para esta es reduccionista toda teoría que se construya obviando aspectos esenciales de la *relación educativa tal y como se da en la vivencia de las personas*. En otras palabras, toda teoría que oculta el carácter de la educación como apertura al horizonte del mundo en cuanto totalidad de posibilidades. A partir de esta delimitación de la ontología de la educación se puede desarrollar un fructífero diálogo con las neurociencias, preguntando por «lo que pueden aportar en lo referente a la investigación de las prácticas didácticas»[15].

4. El imaginario de la neurociencia y la correlación experiencia-cerebro

1. *Experiencia fenoménica y correlatos neuronales*

Todo ello nos sitúa ante la necesidad de reconducir la pedagogía a su experiencia originaria y genuina, marcada por la apertura de la persona a sus propias posibilidades. En esta línea, venimos insistiendo en tomar distancias respecto de la idea según la cual la pedagogía debe tomar sus instrumentos interpretativos de otras disciplinas. Más bien, debe ejercer, antes que nada, la función de «desvelar la región ontológica de la educación»[16]. Esta acción implica iluminar las características estructurales de la experiencia

15. P. C Rivoltella, *Neurodidattica*, 40.
16. V. Iori, *Filosofia dell'educazione*, 43.

educativa que hemos individuado en la apertura del sujeto a sus posibilidades, favoreciendo que habite el mundo que le corresponde.

Antes de pasar a otros temas hemos de clarificar mejor el sentido del recurso a la experiencia: característico, por un lado, de la pedagogía de Dewey y, por otro, tendente a ser oscurecido en el debate actual. De hecho, esta reconducción a la experiencia no resulta obvia, ya que la propia noción de experiencia fenoménica es hoy atacada y denunciada como una suerte de experiencia ilusoria. Una percepción que sostendrían datos precisos de las neurociencias.

Si una parte del cerebro sufre una lesión, la correspondiente función mental queda comprometida. Un cambio en la estructura del cerebro, por ejemplo, puede modificar nuestra personalidad en su conjunto; como sucede en el célebre caso de Gage –descrito por Damasio[17]– y se ha sabido desde siempre por experiencia, antes de que lo confirmasen investigaciones específicas. En segundo lugar, nuestro comportamiento –el hecho, por ejemplo, de que alguien sea más o menos agresivo– depende de la composición química de nuestro cerebro[18]. Finalmente, las nuevas técnicas de *neuroimaging* nos permiten observar que toda actividad mental se encuentra localizada en áreas específicas del cerebro.

2. *El carácter metafórico del lenguaje neurocientífico y los desplazamientos de sentido*

En este campo el lenguaje obviamente nos engaña, y *la ciencia se transforma en ideología precisamente mediante un lenguaje metafórico* que permite desplazamientos de significado, a partir de los cuales va más allá del mundo en su concepción. De hecho, cuando vemos la imagen de nuestro cerebro «emotivo» o la de algún otro, *no vemos la emoción, sino únicamente una imagen de su correlato físico*. Lo que vemos, en realidad, es, desde un punto de vista epistemológico, lo que nos es accesible mediante instrumentos físicos y, desde el punto de vista ontológico, la actividad eléctrica o el flujo sanguíneo.

17. A. Damasio, *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*.
18. G. Roth, *Fühlen, Denken, Handeln*, 344ss.

Una cosa es el dato y otra lo que el lenguaje expresa: cuando la ciencia señala que «esta es tu emoción», genera un malentendido, pues usa una metáfora que induce a pensar que el cerebro está *sintiendo* una emoción, cuando en realidad no tiene experiencias, no alberga emociones. El cerebro tan solo conoce relaciones físicas, iones salinos, descargas eléctricas, elementos químicos. Como ha señalado Vittorio Gallese, «las posibilidades de encontrar en nuestro cerebro áreas que representen el correlato neuronal de creencias, deseos e intenciones como tales son nulas. Una búsqueda de este tipo, de vago sabor neofrenológico, constituye una forma desfigurada de reduccionismo que no conduce a ninguna parte»[19].

El cerebro no aprende: crea conexiones sinápticas, que no es lo mismo, dado que –dicho con Wittgenstein– se trata de dos juegos lingüísticos diferentes. El cerebro ni siente emociones ni aprende: reacciona a estímulos físicos. A partir de aquí alguno se atreve a decir, forzando la metáfora, que las emociones –igual que el rostro de otra persona o el color de mi taza de café– *están dentro del cerebro*.

3. *La imagen del cerebro que aprende*

Análogamente, empleamos la palabra «aprendizaje» con tal amplitud metafórica que llegamos a afirmar que *el cerebro aprende*. Por ejemplo, inicialmente un cierto rumor nos atemoriza, sin embargo, después de escucharlo repetidamente y *probar* que no está asociado a ningún acontecimiento desagradable nos *habituamos* a él, dejamos de prestarle la misma atención que al principio, y ni siquiera nos inquieta cuando lo oímos de nuevo. Todo esto puede encontrar explicación considerando las reglas de la conciencia fenoménica y la racionalidad de la experiencia. En ese sentido, si al principio esperamos que tenga lugar un acontecimiento desagradable, esta anticipación de lo que está por suceder se nos muestra después desvinculada de la experiencia efectiva y, por tanto, la experiencia misma *nos muestra* que no existe relación alguna entre el rumor y un acontecimiento desagradable, luego «¡no es razonable esperar peligro alguno!». Somos nosotros quienes hemos aprendido que *no existe motivo para tener*

19. V. Gallese, *Neuroscience e fenomenologia*.

miedo y, de hecho, si se nos pregunta, podemos explicar *por qué* hemos dejado de tener miedo.

Naturalmente, estos procesos fenomenológicos han de tener su correlato neuronal. Es de esperar, entonces, que el neurocientífico nos explique qué correspondencia neuronal tiene nuestra experiencia, dando cuenta del sentido de la relación entre dos ámbitos autónomos. Porque una cosa es aclarar *por qué* no es razonable temer un cierto acontecimiento –algo propio de la educación (lo que nos remite al desarrollo y reglas de la experiencia fenoménica en cuanto condición de posibilidad de la educación de la persona y, por tanto, *a la comprensión consciente de la racionalidad de lo real*), y otra es explicar causalmente lo que sucede en nuestro cerebro, o sea, qué procesos físicos corresponden a ese tipo de experiencia.

Esta distinción es fundamental para la identidad de la pedagogía como ciencia de la educación y la formación. La tarea de la educación no reside en el establecimiento de conexiones sinápticas, sino en vislumbrar *nexos racionales* y, con ello, en ampliar la comprensión del mundo en que vive la persona. *La educación no tiene por objeto evitar que una persona tema ante un determinado acontecimiento, sino enseñar a comprender por qué no es razonable tener miedo*.

Así pues, el dejar de tener miedo debe ser comprendido, no explicado. Por el contrario, en un determinado momento el neurocientífico actúa como lingüista al jugar con las palabras y, saltando de metáfora en metáfora, deforma el *dato* de la correlación entre experiencia fenoménica y eventos neuronales, afirmando que es el cerebro el que aprende. Gerhard Roth ha escrito que «nuestro cerebro aprende que un nuevo estímulo, ya sea fuerte o al menos en cierto modo perceptible, no representa una amenaza inmediata»[20]. Ahora bien, ¿qué significa aquí aprender (*lernen*)? ¿Qué quiere decir que el cerebro aprende?

Un uso vago y metafórico de este término no ayuda a aclarar la correlación entre experiencia fenoménica y evento neuronal, sino que anula la propia experiencia, o sea, el hecho de que *aprender significa captar relaciones entre todo lo que sucede*. Olvidar que la educación hunde sus raíces en el mundo de la vida y hablar del ce-

20. G. Roth, *Bildung braucht Persönlichkeit*, 93.

rebro como instancia que aprende, lleva a considerar el aprendizaje como fruto de la creación de conexiones sinápticas, y contribuye a eliminar la educación como proceso a través del cual la persona se abre a la comprensión de sí misma y del mundo: la educación acaba reemplazada por la necesidad de programar el cerebro.

4. *Neurociencias y teoría de las imágenes*

La idea que sustenta esta visión es aquella según la cual no tendríamos acceso a la realidad, sino a *representaciones*, a imágenes *presentes en el cerebro* que serían algo así como fotografías de un mundo exterior que ellas reflejan. En este sentido, «es nuestro cerebro quien construye las imágenes que nosotros creemos 'percibir'»[21]. Pero ¿dónde se encuentran estas imágenes?, ¿se trata de una especie de película dentro del cerebro? Según Damasio tenemos algo así como mapas internos, y cuando levantamos la mirada del libro a cualquier parte de la habitación en que nos encontramos «la imagen elaborada por las múltiples pantallas del cerebro cambia de manera notable»[22].

La cuestión que se plantea es la siguiente: ¿Dónde se encuentra esa imagen y qué son esas «pantallas múltiples»? ¿Habla el científico de datos o de creencias? ¿Ha visto Damasio esas imágenes «dentro del cerebro»? ¿Alguien tiene evidencia de esto? Dentro del cerebro se dan acontecimientos físicos, pero ninguna imagen. Esto es lo que podemos saber; lo demás es, literalmente, una fantasía, porque en el cerebro no se da experiencia fenoménica, y la educación no reside en la relación entre dos cerebros, sino en lo que existe en la experiencia fenoménica y en la relación que se produce entre dos personas que se encuentran en el mundo.

5. *Experiencia fenoménica y eventos neuronales, de la reducción a la correlación*

Todos estos datos no nos dicen que la conciencia fenoménica sea una ilusión y la vida subjetiva mero fruto de la organización funcional del cerebro sino, simplemente, que *existe una correlación*, empíricamente verificable, entre lo que experimentamos y lo que sucede en nuestro cerebro. Dichos datos no concluyen que la experiencia fenoménica sea *reductible* a sucesos físicos, es decir, que las vivencias subjetivas (colores, sabores, sonidos, emociones, experiencia educativa) se encuentren dentro del cerebro, o que la experiencia fenoménica no sea otra cosa que un conjunto de impulsos físicos entre neuronas.

Asumir este tipo de reduccionismo no implica formular una posición científica sino, más bien, defender una metafísica contradictoria, dado que *ha de negar la experiencia fenoménica sobre la que se apoya para el estudio del cerebro*. De hecho, la imagen que obtenemos de una resonancia magnética funcional se forma *dentro de nuestra experiencia fenoménica* (se nos muestra, vive de nuestra conciencia fenoménica, *la vemos*), lo que equivale a decir que es el cerebro el que está dentro de nuestra experiencia, y no al contrario, nuestra experiencia dentro del cerebro. El cerebro es, en propiedad, aquello de lo que hablamos y de lo que hacemos experiencia; *existe en cuanto tenemos un conocimiento*, que determina su identidad.

En cualquier caso, aunque no desarrollemos estos temas –lo que nos conduciría a discutir sobre filosofía de la mente–, y dejemos a un lado el arduo problema relativo al modo en que el cerebro puede producir, a partir de estados físicos, acontecimientos psíquicos o estados mentales (el gran problema de los *qualia* o cualidades subjetivas de las experiencias individuales), nos interesa subrayar que nuestra experiencia fenoménica, la que hacemos en la vida de cada día y, por tanto, también la experiencia educativa, *es irreductible a estructuras neuronales y mecanismos físicos*.

5. La autonomía de la experiencia fenoménica

1. *La experiencia fenoménica es irreductible al acontecer neuronal: la legalidad del aparecer*

Con la emergencia de la conciencia fenomenológica –sea cual sea su origen– se abre paso un mundo nuevo: el mundo donde vivimos nuestra vida consciente y donde se desarrolla la educación. Un mundo que tiene sus propias reglas de auto-organización pues, en cuanto se da, la experiencia consciente se organiza según re-

21. G. Bateson, *Mente e natura*, 48.
22. A. Damasio, *Emozioni e coscienza*, 36.

ferencias puramente fenoménicas, *según leyes fenoménicas y no causales*. Cuando intentamos explicar la aparición de un recuerdo, no tiene sentido preguntarse por los neurotransmisores que han intervenido. Para ello, habremos de *seguir la estructura de las referencias fenoménicas*. Por ejemplo, una frase dicha por un amigo me recuerda el mar. Al principio no veo ningún nexo que conecte ambas realidades, pero luego, al repasar la secuencia de recuerdos, concluyo que escuché una frase similar a la orilla del mar. En este caso, la comprensión del recuerdo (¿por qué esa frase me ha recordado el mar?) remite al curso de los fenómenos, a una cadena de motivaciones presentes en el contenido fenoménico de la frase que no comprenderíamos si nos limitásemos a estudiar el mecanismo sináptico del cerebro: *no comprenderíamos el sentido de aquel recuerdo ni los motivos de su aparición*. Aunque tuviésemos un conocimiento completo de los nexos causales (suponiendo que el cerebro esté gobernado por una lógica causal, cosa bastante controvertida) y pudiésemos captar todas las relaciones físicas, las neuronas que se activan, los neurotransmisores que operan... no llegaríamos a comprender *por qué* esas palabras han hecho aflorar el recuerdo de aquel día junto al mar.

2. *Partiendo del análisis de contenidos neuronales no se puede llegar a la vivencia*

Dado que es el análisis de las referencias fenoménicas el que permite esclarecer el *por qué*, *la investigación neurocientífica asume, y debe asumir, como hilo conductor, la experiencia fenoménica*. Supongamos que un científico es capaz de conocer todo lo que sucede en este mismo momento en mi cerebro y le pregunto: *muy bien, ¿dime lo que estoy pensando, recordando o sintiendo?* Podrá describir todas las conexiones sinápticas, químicas y eléctricas, pero no sabrá nada de lo que estoy pensando, recordando o sintiendo: *en el cerebro no podrá encontrar mi vida subjetiva*.

3. *¿Qué comprendería de nosotros el marciano de Feigl?*

Entenderemos mejor el sentido de esta afirmación partiendo de una idea de Feigl: para comprender e interactuar con otros seres humanos no es necesario tener una experiencia fenoménica análoga a la que comúnmente tenemos, porque «un marciano supercientífico que no tuviese a disposición ningún elemento de nuestro repertorio humano de datos inmediatos, aún podría (probablemente) lograr una perfecta explicación comportamental y neurofisiológica de la vida humana»[23]. La idea que subyace aquí es que el comportamiento no está determinado por la conciencia fenoménica (por nuestra decisión consciente), sino por algo que está tras ella y, por tanto, por otras causas. Ahora bien, es evidente que si alguien pudiese explicar mi cerebro analíticamente e individuar todos sus nexos físicos, aun así no habría podido llegar a comprender *por qué* una palabra determinada me ha recordado el mar. Como *no comprendería por qué el abandono provoca en el ser humano una tristeza que puede acabar en depresión*.

Aunque el super-científico de Feigl pudiese analizar todo lo que sucede en el cerebro de un estudiante en la escuela tampoco captaría las razones y sentido de su aburrimiento, *no entendería por qué la lección le resulta tediosa*. Es esto precisamente lo que nos interesa saber cuando se trata de problemas de naturaleza pedagógica. Esta es la base que nos permite refutar la teoría de la identidad y reducción del acontecer de la vida subjetiva a procesos físicos: *los fenómenos producen efectos que los correspondientes acontecimientos físicos serían incapaces de producir*. La concepción reduccionista debería probar que la experiencia fenoménica es efecto de una ilusión, cuando más bien –y en esto podemos coincidir con Bruner– «la cultura, y la búsqueda de significado a la luz de la cultura, son las verdaderas causas del actuar del hombre»[24].

4. *La realidad originaria es la de la experiencia fenoménica*

Sin fenomenicidad no existiría tristeza, recuerdos, horizontes de anhelo. Tan solo sucesos físico-químicos. La vida subjetiva comienza y termina con el aparecer, que es el entero horizonte de nuestra vida. Por eso afirma Husserl que «la conciencia, considerada en su 'pureza', debe tenerse por *un nexo de ser cerrado para*

23. H. Feigl, *Fisicalismo, unità della scienza e i fondamenti della psicologia*, 240.
24. J. Bruner, *La ricerca del significato*, 35.

sí, como un nexo de ser *absoluto*, en que nada puede infiltrarse y del que nada puede escapar»[25]; de modo que una cosa se vuelve relevante para nosotros en cuanto se fenomeniza y, manifestándose en la experiencia, produce efectos.

Podemos explicar esta autonomía de los nexos fenoménicos acudiendo a Heidegger. Frente a quienes proponen la reducción de un espacio ontológico a otro, Heidegger nota que es como si el físico dijese al botánico que la botánica es una ciencia ilusoria, pues sus catalogaciones basadas en la forma de la hojas, sus colores… constituyen una ilusión, dado que, en realidad, los colores no existen y «la auténtica objetividad es la que representa la oscilación del éter de determinadas longitudes de onda»[26]. No estamos aquí ante una reducción, sino ante una disolución o *supresión de todo un ámbito de realidad*, pues la botánica se desvanece al desvanecerse los colores. Y, sin embargo, las plantas existen, tienen ser propio, no son tan solo elementos químicos o longitudes de honda. En definitiva, no es que este uso de la neurociencia sea reduccionista, simplemente es fruto de una mala metafísica alentada por metáforas engañosas.

De igual modo se desvanece la experiencia educativa si la reducimos a dominios ontológicos que le son extraños. La pedagogía no podrá encontrarse a sí misma y constituirse como ciencia asumiendo conceptos extraños al propio ámbito ontológico, sino *individuando el espacio originario que circunscribe su ámbito de experiencia*, es decir, esclareciendo cuáles son las características que delimitan el propio ámbito regional.

Adoptando este punto de vista, la diferencia con la botánica reside en que esta delimita su propio campo de experiencia en relación a diferencias morfológicas y fenoménicas entre ciertos tipos de entes, mientras que la pedagogía ni ha delimitado el propio campo específico de experiencia ni el estatuto de aquellos tipos de ente que se encuentran en ella, que es lo que una pedagogía fenomenológica debe esclarecer de manera preliminar: el modo de ser de lo que se denomina «educador» y «educando».

25. E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Libro primo: Introduzione generale alla fenomenologia pura*, 122.
26. M. Heidegger, *Grundprobleme der Phänomenologie (1919/20)*, 93-94.

6. El reduccionismo culturalista: de la atribución de sentido a ser interpelado por lo posible

1. *La cuestión ontológica del «modelar» sostiene la conjugación entre neurociencias y culturalismo*

Resulta más frecuente aún *la tendencia actual a conjugar neurociencias cognitivas y culturalismo (o psicología cultural)*. Dicha orientación *malinterpreta el fenómeno educativo*. Se trata de planteamientos que creen escapar al reduccionismo, porque piensan que las neurociencias cognitivas nos ofrecen la imagen de un cerebro plástico; de manera que no ser reduccionista significaría partir de la convicción de que la cultura es irreductible a la naturaleza, «que es la cultura, no la biología, la que modela la vida y la mente del hombre al dar significado a la acción insertando sus estados intencionales profundos en un sistema interpretativo»[27].

En realidad, estamos ante una visión doblemente reduccionista, pues, por un lado, reduce el ser personal a la estructura biológica (el funcionamiento biológico de la memoria, de las emociones, de las neuronas espejo…) y, por otro, a la cultura, dado que *la persona* –desde esta perspectiva *no es otra cosa que el modo en que un cerebro ha sido modelado por la sociedad* y, en suma, por la educación. La tarea de esta última consistiría en crear o modelar seres moralmente buenos, integrados en el sistema social, buenos ciudadanos, capaces de trabajar, de negociar significados… En esta línea, el sociólogo Talcott Parsons se interesaba por el significado «social» del aprendizaje como medio para conocer el sistema de expectativas relativas a los distintos roles sociales, partiendo de la adquisición de un horizonte de valores comunes[28] y, en definitiva, de la capacidad de saber moverse dentro de un juego de roles[29].

2. *La educación no debe formar seres buenos, sino responsables*

Para una postura constructivista y culturalista «la educación debe ayudar a los jóvenes a valerse de aquellas herramientas que les permitan dar significado y construir la realidad, para poder

27. J. Bruner, *La ricerca del significato*, 47.
28. T. Parsons, *The Social System*, 214.
29. *Ibid.*, 218.

adaptarse mejor al mundo en que se encuentran y, si es necesario, cambiarlo»[30]. Sin embargo, insistir en el hecho de que el mundo es dado y no construido significa que el proceso educativo debe entenderse como apertura a las posibilidades dadas por el propio mundo, *interrogándolo a partir de la exigencia de verdad de sí*. No se trata, pues, de educar seres buenos, sino de abrir al ser humano a su libertad poniéndolo frente al bien y al mal, sin llegar a sustituirlo y arrebatarle la posibilidad de optar. Abrir el sujeto a sí mismo significa abrirlo al propio poder ser, a la comprensión de sí como comprensión de las posibilidades que representan a aquel que puede llegar a ser. De dicha comprensión brota la pregunta por la libertad y la responsabilidad: ¿quién quieres ser?

Se trata, por tanto, de hacer aparecer el significado, no de crearlo; poner a la persona ante las posibilidades del mundo al que pertenece para que pueda buscarse en él, *en lugar de ser modelada de modo que no pueda elegir, decidir y, en definitiva, ser persona*. Permitir que el ser personal aflore significa enfrentarlo a su tiempo, *al tiempo que él es*, ya que es la aparición del tiempo la que constituye al ser personal, o sea, la existencia: el futuro invita al sujeto a definir quién quiere ser, quién desea ser, *qué uso quiere hacer del tiempo que él mismo es*. Por ello señala Heidegger que *la existencia no es un conjunto de cuerpo y espíritu, de naturaleza y cultura, sino un ser hecho de tiempo*. Solo para un ser abierto al tiempo se plantea el problema relativo a quién se quiere ser, pues en la acción de vivir se juega su ser, su persona.

3. *La educación como apertura al tiempo, al mundo y a los otros*

Educar la persona significa entonces abrirla al propio ser, es decir, al tiempo, al mundo (que representa el horizonte de posibilidades a que está destinada) y a los otros, favoreciendo la maduración de una experiencia del otro que le permita aparecer como aquel que es, como yo, una persona con vivencias, pensamientos, habitante de un mundo… pero que *no es yo*, porque no piensa como yo, no siente como yo ni desea lo que yo deseo; por tanto *es otra persona respecto de mí*.

30. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, 33.

Estas tres dimensiones (mundo, tiempo y alteridad) representan, además, las tres coordenadas que definen *un concepto no biológico ni cultural de naturaleza humana*. Dichas dimensiones no son relativas a una cultura, pues pertenecen a la existencia en cuanto tal, son características de un ser que, viviendo, es en el fondo de su ser apertura y comprensión. *No son culturales porque solo un ser originariamente abierto a estas tres dimensiones se revela receptivo de una cultura*. Constituyen el modo originario en que el hombre está en el mundo, el movimiento mismo de su existencia. Y cuando una de ellas se oscurece, por ejemplo, en ciertas interpretaciones que la existencia puede dar de sí misma, en ciertas formas deficientes de relación o en determinadas formas de enfermedad psíquica, es la propia existencia la que se fractura y disgrega.

4. *El ser humano no escapa a las reglas causales porque sea modelable, sino porque que en la acción de vivir se juega su ser*

No basta decir que el ser humano no es solo naturaleza porque es *modelable*. Incluso en este caso se construiría una máquina, un replicante ensamblado no en un laboratorio sino en una escuela o, al menos, se tendería a construirlo como ya se ha intentado, se sigue intentando y se intentará. Esta sería una *experiencia deficiente de educación* a la que se opone y se opondrá siempre no la naturaleza biológica, sino la estructura ontológica de la existencia. Como en *Blade Runner*, donde se muestra que es la experiencia de la propia constitución temporal y mortal la que hace *incontrolables, esto es, humanos*, a los replicantes, más allá de toda moldeabilidad, determinismo, proyección e incluso programación; más bien *es el programador quien se convierte en máquina* al haber perdido de vista aquella dinamicidad que inquieta la existencia y la hace humana, es decir, imprevisible, abierta al acontecer de lo nuevo y a lo por-venir.

La ontología que subyace (incluso socialmente, algunas veces de forma soterrada, otras explícita e incluso violenta) a esta reducción radica en la apertura al tiempo, de modo que toda pedagogía que no considere como eje de su acción la apertura del sujeto a la propia temporalidad y al propio preguntar, se revela deficiente: no

encamina la existencia hacia la apertura de sus posibilidades, sino que se convierte en un modo de ocultar la existencia a sí misma, de ocultar al hombre su propio ser.

5. *Formar no significa forjar, sino instalar en la interpelación*

Que el hombre sea modelado –en lugar de instalado en la interpelación y la conciencia de la diferencia entre el propio saber y la verdad– supone, en palabras de Patočka, «quedar exteriormente destruido e interiormente depredado; ser privado de 'sí mismo', de su yo insustituible, que existe o desaparece en cuanto identificado con su papel»[31]. *Allí donde se veta al hombre lo posible y no se permite su apertura a la pregunta no existe educación, sino ejercicio de dominio*, reducción de la alteridad del joven a la identidad del educador, que no quiere acompañar, sino *replicarse a sí mismo*. En este sentido –advierte Derrida– la palabra se convierte en una forma de violencia, porque «*reduce* al otro cuando lo *conduce*, mediante esa psicagogia, demagogia e incluso pedagogía que no es enseñanza. Esta desciende de la altura del maestro cuya exterioridad absoluta no hiere la libertad del discípulo»[32].

6. *La educación como restitución de la persona a sus posibilidades*

Se entiende, en consecuencia, que la tarea encomendada a la pedagogía fenomenológica es la de preguntarse: ¿qué significa ser persona?, ¿por qué el ser humano es una persona?, ¿qué significa formar una persona? La respuesta que hemos comenzado a esbozar es: *ponerla ante el propio ser, abrirla a las propias posibilidades, hacerla entrar en el mundo y capacitarla para habitarlo, para que viva libremente y pueda buscar la verdad de sí.*

Así pues, no se trata de modelar el cerebro, sino de abrir la persona a sus posibilidades, esto es, a su existencia. Como venimos observando hasta aquí esta es la idea central de una futura pedagogía fenomenológica, que deberá analizar cómo desplegarse en todos los ámbitos educativos y formativos, reclamando una

31. J. Patočka, *Saggi eretici sulla filosofia della storia*, 130.
32. J. Derrida, *Violenza e metafisica*, 134.

nueva proposición de los problemas e indicando formalmente las direcciones de una nueva praxis educativa, es decir, de una nueva didáctica y concepción del cuidado de sí.

7. Tradición, cultura y formación

1. *La cultura como interpretación del mundo*

Hasta el momento hemos tratado de alejarnos tanto del reduccionismo biológico como del reduccionismo culturalista, así como de todo intento de aunar neurociencias y culturalismo. El núcleo teórico y presupuesto ontológico de esos modos de proponer el problema de la formación tiene su fundamento en la noción de moldeabilidad. Pero no basta con distanciarse. Una pedagogía fenomenológica debe formular de manera positiva la relación entre cultura y formación; para ello hemos de desarrollar la idea según la cual *la persona es irreductible a la cultura*.

Hasta ahora hemos hablado de mundo y educación sin mencionar la cuestión de la cultura. Y, en efecto, no es un término frecuente en la literatura fenomenológica. No se debe deducir, sin embargo, que no exista para la fenomenología una filosofía de la cultura y la formación. Lo que sucede es que el tema se presenta en términos diversos y, en definitiva, adecuados a la cultura de la época. Conviene recordar que las ciencias de la cultura se denominaban *Geisteswissenschaften*, y que una fenomenología de la cultura se presentaba como una *Phänomenologie des Geistes*. El término *Geist* alude con bastante cercanía a lo que hoy llamamos *cultura*. Más allá del término *Geist* se emplean otros conceptos que hacen referencia a diversos fenómenos y, sobre todo, al del mundo de la circunstancia personal.

En concreto, este último representa para Husserl el ambiente en que se mueven todos esos seres particulares que son las personas; puesto que el sujeto concreto que denominamos «persona» es el correlato de un mundo entendido –así lo venimos mostrando y estudiaremos más de cerca en el capítulo cuarto– como horizonte de sentido y conjunto de referencias entre diversas posibilidades de acción. No obstante, cabe distinguir entre las nociones de mundo y cultura: mientras el primero alude a un sistema de referencias

en que cada posibilidad de acción remite a otras posibilidades según una lógica interna a dicho mundo, «por *cultura* entendemos el conjunto de acciones y operaciones que ponen por obra hombres vinculados en sus constantes actividades de interacción»[33].

2. *Una cultura puede abrir o cerrar al mundo*

En este sentido, una cultura solo puede desarrollarse dentro de un mundo en cuanto conjunto de respuestas que los seres humanos dan a ese mundo y, precisamente por esto, *una cultura puede ser adecuada o inadecuada, anticuada o viva*. Anticuada significa incapaz de permitir a los hombres adoptar una postura y responder a la interpelación procedente de una determinada articulación de posibilidades de acción. Inadecuada es aquella cultura que no propicia la apertura a las auténticas posibilidades que contiene un mundo, pues *cultura es un concepto que hace referencia al mundo*: una interpretación que puede guiar hacia lo posible o malinterpretarlo y, en tal caso, hacerlo inaccesible a nuestras posibilidades.

3. *La apropiación de la tradición*

Esta reflexión conduce directamente *al nexo entre cultura y tradición*. Para los occidentales la Antigua Grecia, el Medievo o el Renacimiento siguen viviendo en nosotros –aunque no tengamos conciencia explícita , constituyen nuestro mundo actual en cuanto este y nosotros mismos somos un *producto* de esa historia, una sedimentación de estratos mediante los que la tradición nos habita. De aquí surge el sentido de la educación, que no se identifica con el modo en que se transmite una cultura de generación en generación, sino con el modo en que una nueva generación se apropia de la herencia del pasado para comprender el propio presente y asumir las posibilidades que animan la realidad.

Cultura significa, entonces, que el sujeto se relaciona con el mundo, con el pasado (las generaciones precedentes) y el futuro (las generaciones venideras) *a partir del presente viviente* o «actualidad», según aquella dialéctica e implicación que caracteriza

33. E. Husserl, *L'idea di Europa*, 26.

la posibilidad misma de la educación: esta es resultado, por una parte, de una historia y, por otra, del *intento de releer esa historia a partir del presente viviente* y de aquel horizonte de expectativas que lo constituyen. De hecho, en todo presente viviente, en cada uno de nuestros actos y gestos «se encuentra 'incluida' una infinidad, explícita o implícita, de actos»[34].

En nosotros, todo es histórico: nuestros gestos, nuestras emociones, gustos, pensamientos. Nuestra experiencia es ya «una continuación de la vida (*Fortleben*) que tiene tras de sí otra vida, mas no en el modo de una exterioridad puramente natural, sino en cuanto interioridad de una tradición intencional»[35]. En otras palabras, se trata de un recuerdo que vive en forma de interiorización del pasado, de su apropiación originaria. Y así, comprender significa apropiarse de la tradición que nos orienta a partir de nuestras necesidades vitales en el tiempo presente y, en tal sentido, nos invita a desarrollar una «hermenéutica de la vida consciente»[36] que se convierte en un relato de nosotros mismos. Un relato mediante el que sustituimos interpretaciones (es decir, culturas) que ocultan lo posible por interpretaciones que lo abren. A la luz de nuestro estar en el mundo[37] y las interpretaciones que este nos ofrece remitimos al pasado y al saber que nos ha sido transmitido, para orientarnos, para responder preguntas, para encontrar soluciones nuevas: para ver y proyectar el futuro.

34. E. Husserl, Ms. B III 9/41b.
35. Id., *Natur und Geist*, 147.
36. Id., *Aufsätze und Vorträge (1922-1937)*, 177.
37. El original italiano emplea *essere nel mondo* para traducir la expresión alemana *in-der-Welt-sein*, popularizada por Heidegger en *Ser y tiempo*. En nuestra traducción hemos preferido no verter la expresión como el habitual *ser en el mundo*, sino como *estar en el mundo*. De hecho, como señala Julián Marías, esta sería la traducción española más adecuada de la expresión de Heidegger, «sin que ello reste radicalidad a la expresión *In-der-Welt-sein* reduciendo la mundanidad a simple estado o afección sin recoger su carácter profundo de condición de la realidad humana» (J. Marías, «Estar a la muerte», en Id., *Obras* III, 171). Así, esta traducción no responde solo al hecho de que en castellano no sea correcto decir soy en el mundo sino estoy en el mundo, sino a la posibilidad de reafirmar el sentido de la reflexión de V. Costa. En efecto, expresar la condición de ser del Dasein con nuestro estar favorece la fidelidad al modo en que nuestro entendimiento conoce, es decir, encontrándose con lo que ya es en tanto realidad complicada en mi vida, en mi *existencia* según Heidegger; sin necesidad de recurrir a esquemas de conocimiento previos [N. del T.].

8. La formación como proceso de auto-humanización

1. *La transmisión como proceso de auto-humanización*

Educarse y educar significa aprender a relacionarse con el pasado y el futuro a partir del presente viviente y sus horizontes de sentido; a dialogar con la tradición, para la que *la formación representa el itinerario mediante el cual todo recién llegado se inserta en la vivencia de un proceso de trasmisión histórica* que es un proceso de auto-humanización[38] y, en consecuencia, de toma de conciencia del propio formar parte de una humanidad que quiere configurarse a sí misma y el propio mundo circundante del modo más humano, *formando* «un mundo humanamente bello y bueno»[39]. Insertarse en un proceso de transmisión histórica significa desarrollar la propia *autoconciencia* que es –al mismo tiempo y en el mismo movimiento– conciencia de la propia finitud, de la propia radicación en un horizonte finito, y del propio ser en un proceso *infinito* presente en la vida de cada individuo como horizonte.

2. *Educación y cadena de generaciones*

Así pues, la persona alcanza la propia autoconciencia en cuanto se sabe y comprende a partir de un horizonte, dentro de una cadena de *generaciones*, abriéndose a la conciencia del propio carácter temporal e histórico. De hecho, como nota Husserl,

> el hombre puede abrazar con su mirada la totalidad de la propia vida, aunque sea con determinación y claridad no homogéneas, y puede valorarla universalmente según lo real y sus posibilidades. Puede fijarse, por tanto, un *fin general de la vida*, puede someterse a sí mismo y a la propia vida, en su infinita apertura al futuro, a la instancia de una regla procedente de su libre voluntad. Esta, actuando como una motivación que determina todo, confiere a la vida personal una forma de naturaleza totalmente nueva[40].

Comprenderse a sí mismo dentro del proceso de transmisión entre generaciones demanda un nivel ulterior de autoconciencia. El

38. E. Husserl, *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität*, 387.
39. *Ibid.*, 388.
40. E. Husserl, *L'idea di Europa*, 32.

acceso a este horizonte y la conciencia del lugar que se ocupa en este proceso de auto-humanización representan el principal objetivo de la formación. Esta consiste en abrir la existencia a la conciencia del propio lugar en el mundo y a la condición de toda responsabilidad, pues la acción responsable debe, en el mismo movimiento, *responder a quien nos precede y a quien vendrá después*[41].

3. *La diferencia entre cultura y verdad genera historia*

La educación cumple una función de *solicitación*, de apertura al propio ser en un horizonte infinito, esto es, al propio tender a la verdad *en la conciencia de la distancia que nos separa de ella*. Sin el despliegue de esta conciencia aparece esa ceguera de la que dogmatismo (reducción del proceso infinito a la propia finitud) y relativismo (pérdida de la conciencia de ser parte finita de un proceso infinito) son dos de las posibles consecuencias. De igual manera, sin esa conciencia tampoco puede desarrollarse la persona, «porque el ser humano existe en la medida en que se desarrolla espiritualmente de manera continua, siendo así como se desarrolla sin cesar como persona»[42].

4. *La referencia a la verdad hace posible la educación*

La referencia a la verdad es, por ello, constitutiva de la educación, pues se trata de una idea infinita que orienta la historia europea en cuanto historia de una humanidad que quiere vivir y plasmar la propia existencia según un ideal de razón; que no quiere vivir de una concepción cualquiera del mundo entre las posibles, sino que tiende a la asunción de la propia verdad, aun en la conciencia de la distancia infinita a la misma. Precisamente por esto, la educación es, ante todo, la toma de conciencia acerca del propio lugar entre finitud e infinitud; *el cuidado que la humanidad tiene de sí*, el aprender a estar en ese «entre», para no cejar en

41. Como señala Ivo Lizzola, *Di generazione in generazione*, 47, «el encuentro entre generaciones es un encuentro entre mundos distintos, tiempos distintos. Pasa por la distancia y el conflicto y, a la vez, por el reconocimiento y un nuevo encuentro: el vínculo tiene lugar en el movimiento y el tiempo».
42. E. Husserl, *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität*, 391.

esa acción de apertura que desestabiliza continuamente, inquieta y pone en movimiento la vida, para la que «toda cultura auténtica solo es posible por medio del auténtico cultivo de sí»[43].

9. La diferencia entre verdad y formación

1. *La diferencia entre saber y verdad como dinamismo de la razón educativa*

Esta distancia prefigura ya una teleología, *un dinamismo de la razón en acción*, una idea infinita que perseguir. Vivimos en un mundo y una cultura históricamente determinada, si bien, siendo fieles a esta idea, estamos, al mismo tiempo, *referidos al infinito*, tenemos conciencia de la *diferencia entre nuestro saber y la verdad*. Por eso es real el *impulso* hacia lo verdadero y puede existir *educación*. Gardner ha apuntado justamente que, en ámbito educativo, «no se puede tomar en serio la postura de aquellos que insisten en la relatividad de todo saber y reclaman al mismo tiempo el derecho de ser tomados en serio»[44].

Igualmente peligrosa se revela la visión de quien no distingue el propio saber de la verdad, los identifica y se cierra a esta, recayendo así en aquella actitud mítica que carecía de conciencia acerca de la propia distancia respecto a la verdad. Por ello, según Husserl, existe un vínculo entre la conciencia de la propia finitud y la dirección hacia la verdad, pudiendo sostener que el verdadero ser del hombre no es algo dado «que haya tenido desde siempre, ni siquiera con la evidencia del 'yo soy'», sino que se trata de un ser «que ahora tiene y puede tener en la medida en que lucha por su verdad para hacerse a sí mismo verdadero. Por encima de todo, el ser verdadero es un fin ideal, una tarea de la *episteme*, de la 'razón'»[45]. En esta línea, formarse es aprender a cuidar de sí, de modo que *educación y formación han de concebirse como un proceso.*

La verdad de nosotros mismos no es, según Husserl, un «estado». Nuestra existencia es auténtica en la medida en que luchamos por conquistar la autenticidad; y esta es una tarea de la razón que debe tender a la verdad, a ese fin ideal por el que la historia europea *lleva grabada la marca del infinito*. Con la aparición del problema de la verdad el hombre queda dislocado: deja de vivir en un horizonte finito, para abrirse al infinito, a una continua búsqueda de sí.

43. E. Husserl, *L'idea di Europa*, 49.
44. H. Gardner, *Sapere per comprendere*, 55.
45. E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, 42.

2. *La educación introduce en el movimiento de la verdad*

Educar significa hacer entrar al joven en este proceso, ayudándole a tomar conciencia del lugar que ocupa en la cadena de las generaciones, que discurre en torno a la idea de verdad en cuanto «*telos* espiritual de la humanidad europea»; un *telos* que «se sitúa en una perspectiva infinita, que es una idea infinita a la que tiende a escondidas, por así decirlo, el devenir espiritual en su conjunto»[46]. Lo que significa –frente a quien piensa que dicha idea ha de ser abandonada porque ninguna concepción de las aparecidas en la historia ha sabido mostrarse como la verdadera–, que la historicidad de la verdad no implica la adopción de relativismo cultural alguno, sino simplemente que *la verdad no es un hecho de la historia*, sino *el ideal que abre y guía la historia*.

Por consiguiente, la educación no debe proporcionar una verdad, sino *introducir en el movimiento de la verdad*. De hecho, lo que caracteriza la racionalidad es la pretensión de universalidad de los enunciados, lo que confiere «a cada confirmación y verdad fácticas el carácter de una confirmación y verdad solo relativas, de una mera aproximación, referida precisamente al horizonte infinito»[47]. Nadie tiene la verdad, lo que no significa que no exista. No debemos pensar en ella como un objeto del que podamos apropiarnos y quizá emplear como arma contra otros, sino como *un horizonte teleológico en el que se mueve nuestra vida*. De modo que, apenas aparece el problema de la verdad como polo infinito y *telos*, es la naturaleza del hombre la que sufre una modificación intencional: deja de vivir en un ámbito finito para hacerlo en un horizonte infinito.

46. *Ibid.*, 334.
47. *Ibid.*, 336-337.

Una conciencia abierta a ideas infinitas deja de vivir en una temporalidad finita, limitada; tal es así que la vida del hombre occidental abraza la temporalidad que *vincula las generaciones dentro de una historia*. Dicho desarrollo no se entiende como «privado», pues se explicita en actividades, obras y producciones comunitarias. Y tanto la propia actividad educativa como la misma pedagogía deben autocomprenderse a partir de este movimiento de auto-humanización, que es siempre precario. Existe educación y necesidad de formación porque «la humanización constituye un proceso constante de la existencia humana»[48]; razón por la que la pedagogía no puede construirse como una ciencia descriptiva, sino que ha de autoconcebirse como un *saber proyectivo*: más no de manera utópica, sino *explicitando las posibilidades contenidas en el horizonte de sentido dado*, ante el cual la acción educativa nace como respuesta; pues el mundo «no es el campo del 're-presentar', sino de la *acción*, el campo no nos lo representamos, actuamos en él»[49].

48. E. Husserl, *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität*, 391.
49. J. Patočka, *Leib, Möglichkeiten, Welt, Erscheinungsfeld*, 87.

3
ONTOLOGÍA DE LA FORMACIÓN
ABRIR LA PERSONA A SUS POSIBILIDADES

1. ¿DEBE FUNDARSE LA PEDAGOGÍA EN OTRAS DISCIPLINAS?

1. *La formación tiene que ver con el ser personal, no con la psique*

Hasta ahora hemos ido examinando los problemas relacionados con la educación, y hemos definido la *formación* como ingreso en el mundo, es decir, como un abrirse de la existencia a las más propias y auténticas posibilidades de acción, que son las que nos están destinadas. Sobre esta base podemos ahora disponernos a la definición de su campo específico u *ontología de la pedagogía*: en qué sentido se puede hablar de educación, cuál es su modo de ser particular. Ante esta cuestión parece que las diversas visiones concuerdan al menos en un punto: los procesos educativos solo tienen lugar, en sentido propio, en la sociedad humana.

Los seres humanos son, sin duda, realidades extremadamente complejas en las que parecen coexistir y amalgamarse diversos niveles o estratos de realidad. El hombre es cuerpo, indudablemente, pero hecho de materia *viviente*, un viviente *auto-consciente* que comprende su propia finitud, que se percibe a sí mismo como temporal, como un tener-que-ser de tal manera que se siente interpelado por el futuro: «¿Quién quieres ser?», «¿en qué quieres emplear el tiempo que eres?». En este sentido, la cuestión de *la auto-conciencia se engarza con la de la auto-determinación*, pues la relación consigo se configura como una relación de carácter práctico en la que ser consciente de sí significa determinar *quién* se quiere ser, qué uso se quiere hacer del tiempo que se es. La educación se presenta como un abrir a la persona a sí misma en cuanto orientada a un horizonte de futuro.

El proceso educativo forma a la persona abriéndola a la comprensión de la propia constitución temporal; comprensión que se revela como condición de una auto-conciencia práctica que determina quién se quiere ser a partir del propio *ser ya* en un contexto de posibilidades y en un proyecto. Por ello, surge el problema de determinar qué relaciones subsisten entre estos estratos y en qué nivel se sitúa lo que llamamos «educación» o «formación»; o sea, a qué estrato de lo humano se dirige específicamente la formación.

2. *La fundamentación herbartiana de la pedagogía: psicología y ética*

Se puede plantear la idea de que esta estratificación se articula mediante la reconducción de los niveles superiores a los inferiores y, en consecuencia, que hay ciencias como la pedagogía que han de contemplar su remisión a ciencias más fundamentales. De este modo, una ciencia que se interrogue por la educación –según notaba Herbart solo puede constituirse en la medida en que todas las demás hayan alcanzado su plena madurez, y todo nivel superior pueda ser reconducido y explicado a partir de conocimientos más basilares. Para Herbart, de hecho, la fundamentación teorética de la pedagogía debía derivar de dos ciencias filosóficas específicas: de la ética, que debería aportar los objetivos y fines de la educación; y de la psicología, que habría de determinar los medios y vías de la educación. En este sentido –confirma Brezinka– «para resolver sus problemas, una ciencia de la educación debe recurrir a conocimientos procedentes del trabajo de otras disciplinas»[1].

3. *¿Consiste la pedagogía en una síntesis de los resultados de otras disciplinas?*

Aunque suela plantearse con ciertos atenuantes, se trata de una idea bastante recurrente en el campo de la reflexión pedagógica: se invita a esta a buscar la fundamentación y legitimación de los propios asertos, propuestas y acciones educativas, en aquellas que se presentan a cada momento como las ciencias y líneas de investigación más prometedoras y dignas de confianza. Es así como la pedagogía ha tratado de buscar su fundamentación en la psicología (en sus varias vertientes: comportamental, cognitiva ya sea computacional o cultural–, psicoanalítica), en estudios antropológicos, en la cibernética y, más recientemente, en las neurociencias y las ciencias cognitivas.

1. W. Brezinka, *Obbiettivi e limiti*, 15.

Nadie pondría en duda la importancia que tiene la tarea de dialogar y prestar atención a los resultados de todas aquellas disciplinas que, de diversos modos, nos permiten comprender mejor determinados aspectos del ser humano; este *diálogo* interdisciplinar resulta irrenunciable. Así, por ejemplo, tener una noción clara del desarrollo y maduración de las áreas cerebrales es condición necesaria para determinar los niveles de aprendizaje, como también lo es el conocimiento de las condiciones sociales en que se vive y en las que se inserta la acción educativa, etc.

2. Ontología de la pedagogía

1. *La formación como relación con el propio deber-ser según Natorp*

Ahora bien, para que ese diálogo sea provechoso y sensato es necesario determinar, ante todo, a partir de qué interés *específico* interroga la pedagogía al resto de disciplinas. En polémica con la visión de Herbart, ya a inicios del pasado siglo, Paul Natorp notaba que el problema de la pedagogía como ciencia no es el de comprender cómo está hecho el hombre, sino *qué significa llegar a ser hombre*, ya que «formar significa configurar (*gestalten*) o llevar a su peculiar perfección»[2], es decir, conseguir que un hombre se haga auto-consciente, abierto a la verdad de sí y del mundo, consciente del propio estar en el mundo.

Así pues, Natorp entiende que la pedagogía como ciencia implica una teleología, ya que se pregunta: *¿a qué está llamado a convertirse el hombre?* En consecuencia, en la formación no podemos relacionarnos con nosotros mismos o con los otros como

2. P. Natorp, *Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen*, 2.

si se tratase de objetos naturales que hay que modelar o plasmar, sino como sujetos que son tal en cuanto relacionados con un ideal teleológico, o sea, con *su deber ser*: una verdad de sí que se ha de descubrir determinando el propio ser, esto es, esbozando un proyecto de sí. Teniendo esto en cuenta, en la ontología de la educación el hombre aparece sobre todo como una idea, donde «idea significa una tarea infinita de la propia experiencia»[3]. Implícita o explícitamente, toda concepción pedagógica se mueve dentro de una cierta determinación del ser de la persona y se deja guiar por dicha base ontológica.

2. *¿En qué condiciones podemos hablar de educación?*

Esto significa que la pedagogía, en cuanto «tiene 'específicamente' por objeto la educación misma»[4], debe comenzar por delimitar el propio ámbito ontológico, es decir, el modo de ser de la educación; y responder a la pregunta: *¿en qué condiciones podemos hablar de educación?* Hemos de esclarecer el objeto específico de la ciencia de la educación, sus condiciones de posibilidad y sus modos de ejecución. Solo teniendo clara la delimitación de este ámbito ontológico es posible advertir los *caracteres deficientes de la educación*: allá donde deja de ser educación y se convierte en algo que *parece* educación pero que, en realidad, ha perdido su carácter genuino y se desarrolla recurriendo a una praxis de naturaleza diversa.

Por ejemplo, y a fin de clarificar preliminarmente la dirección que tratamos de asumir, ¿estaríamos dispuestos a hablar de educación en el caso del *amaestramiento* de un animal?, ¿y en el caso de la *adiestramiento* de un perro? ¿Estaríamos dispuestos a conceder que tanto en estos casos como en el de la educación de una persona podemos emplear la palabra «educación»? La cuestión es que si no reconocemos la característica específica de la educación, no solo cometemos un error teórico, sino que acabamos generando un tipo de praxis educativa defectuosa, puesto que, por ejemplo, «la identificación de la mente con la capacidad de operar

3. *Ibid.*, 3.
4. V. Iori, *Filosofia dell'educazione*, 27.

asociaciones y de formar hábitos privilegia como verdadera la pedagogía del 'adiestramiento'»[5].

Es evidente que deben existir *distinciones esenciales* entre estos fenómenos. Mostrar la especificidad de la experiencia educativa y, por consiguiente, de la ontología del campo pedagógico, significa sacar a la luz las *diferencias de estructura* entre estos modos de comportamiento, tal y como se manifiestan en la experiencia. A partir de esta consideración, hablar de pedagogía fenomenológica no significa que la pedagogía deba fundarse en una filosofía concreta y en su particular concepción del hombre, la fenomenológica en este caso. Es más, de hecho, no existe una filosofía fenomenológica.

La fenomenología constituye simplemente el intento de explicitar el sentido del ser de un fenómeno, lo que caracteriza ese específico tipo de experiencia, aquellas características en cuya ausencia no tendría sentido hablar de educación. Al recurrir a la fenomenología, la pedagogía afirma «la necesidad de una vuelta al carácter originario de la vida, al margen de toda superestructura y esquematización preconcebida»[6], y asume el método de análisis de los estratos de la experiencia y la clarificación de las características y articulaciones de nuestra experiencia.

Si seguimos la distinción que encontramos en Brezinka[7], la pedagogía fenomenológica no se presenta como una filosofía de la educación junto a una ciencia de la educación y una pedagogía práctica, sino como *una interrogación a todos aquellos conceptos que conforman el único horizonte de sentido en que se articulan esos campos*. Las tres emplean conceptos que no caen del cielo, que se han formado, que tienen una génesis, o pasan por procesos que destilan el significado.

La pedagogía fenomenológica no se presenta, por tanto, como una filosofía especulativa que fija los fines y objetivos de la educación y se enfrenta a la idea misma de una ciencia de la educación como empíricamente fundada, es decir, basada en aserciones que pueden ser verificadas o falseadas. La fenomenología reclama

5. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, 18.
6. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, 49.
7. W. Brezinka, *Metateoria dell'educazione*, 33.

la experiencia en otro sentido: puesto que toda ciencia emplea conceptos, y estos constituyen ya un modo de circunscribir un campo ontológico (que en el caso de la pedagogía, como hemos anunciado, debe ser deconstruido), se trata de analizar si aquellos son originarios, si explicitan fielmente la experiencia de la educación o si son deficientes en cuanto tomados de otros campos del saber que responden a otras preocupaciones. Y «este es el sentido en el que hablar de *región ontológica de la educación* significa responder positivamente a la ineludible cuestión de si es posible individuar un campo específico de la experiencia humana digno de la connotación de 'educativo'»[8].

3. *Una definición fenomenológica de educación*

Como hemos visto en los párrafos anteriores, el hombre es un ser que está en el mundo, esto es, dentro de un arco de posibilidades de acción que lo interpelan y, respecto del cual, ha de tomar posición para definir quién quiere ser. Si se define principalmente como el ser abierto a un horizonte de significados que determinan aquello que puede hacer, ser y pensar, entonces *el acceso a dicho horizonte de significados es la vía para llegar a ser persona*: un ser que, entrando en relación con sus posibilidades, está llamado a actuar, a hacerse sujeto de libertad, responsable de las propias acciones, pues actuando consuma sus posibilidades, elige unas y descarta otras, y da forma a ese tiempo que es.

Pero en ese horizonte de posibilidades no se cae por inercia, sino que se es conducido; este es el sentido de la educación. *La educación es un proceso mediante el cual un ser humano abre a otro ser humano a las propias posibilidades, despliega ante él el horizonte de lo posible y le abre a la comprensión del mundo y de sí mismo, de modo que sea él quien pueda ejercitar la propia libertad.* En este sentido, toda profesión educativa es una profesión centrada en cuidar[9], por cuanto busca la apertura o reapertura del sujeto a sus posibilidades.

8. P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica*, 156.
9. Al respecto, cf. V. Boffo (ed.), *La cura in pedagogia*.

4. *Necesidad de deconstruir la pedagogía como arte de «modelar»*

Justamente por esto, se dibuja ante nosotros la inmensa tarea de *deconstruir el pensamiento pedagógico* en la medida en que este ha constituido y delimitado el propio campo obviando esta estructura originaria de la educación como apertura a lo posible, sustituyéndola –como condición de su construcción como disciplina por la noción de «plasticidad» del ser humano (y todo el horizonte semántico y metafórico vinculado al «plasmar», «forjar», «tallar», «modelar»…). Es así como *la pedagogía se ha desarrollado sobre la base de una experiencia deficiente de la relación educativa*.

En el trasfondo de este desarrollo deficiente se percibe la confusión sistemática entre el ámbito de lo psíquico y psicofísico, por un lado, y el de lo personal, por otro. Mientras la persona se define como ser en relación con el mundo circundante –en cuanto horizonte de sentido que la interpela y con el que se relaciona a partir de diversas motivaciones–, a nivel psíquico y psicofísico actúa bajo múltiples influjos físicos, pues la vida psíquica es inseparable del cuerpo vivo y las funciones orgánicas. Esta consideración nos permite entender una parte de lo que es el ser humano, pero no ayuda a comprender su especificidad personal. Tal perspectiva se torna ilegítima cuando «ignoro que la naturalización de la persona y de la psique solo puede brindar el conocimiento de ciertas relaciones de dependencia de la existencia objetiva y de la sucesión, relaciones que justamente existen entre el mundo *natural* de las cosas y los espíritus personales, en la medida en que ambos pertenecen a la unidad del mundo espacio-temporal *objetivo* de las *realidades*»[10].

Por ejemplo, podría ser que sufriese de claustrofobia a partir de una cierta *constricción* psíquica y de una determinada conformación neurológica, pero *el sentido en que vivo* dicha constricción como obstáculo que me impide ser lo que yo quisiera ser, pertenece al ser personal. Mientras la constricción puede ser «tratada», el sentido con que la vivo interpela mi persona y reclama una interpretación, un relato, algo que me permita hacerla mía, aceptarla y ocuparme de ella en mi propia vida: interpretativamente.

10. E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Libro secondo: Ricerche sopra la costituzione*, 95.

3. Relación educativa y actitud personalista

1. *La metáfora del «modelar»*

Desarrollar la línea deconstructiva a la que nos venimos refiriendo requeriría un libro aparte. Aquí nos interesa más bien insistir en lo peculiar de la noción de educación como apertura a lo posible a la luz de las diferencias estructurales con otros modos de entender el fenómeno originario de la educación. Brezinka, por ejemplo, en varios lugares de su obra, define los actos (o las acciones) educativas como aquellos «mediante los cuales el hombre busca mejorar en todos los sentidos posibles y de manera duradera el conjunto de las disposiciones psíquicas de otros hombres, mantener aquellos caracteres que considera valiosos, o bien impedir el surgimiento de disposiciones que estima negativas»[11]. Esta definición no se aparta mucho de la que encontramos en Dewey, según el cual «por educación se entiende una actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es decir, según la forma normativa de la actividad social»[12]. Más recientemente Gardner ha escrito que «la educación busca esculpir un cierto tipo de individuos; el tipo de personas que a mi parecer (y el de otros) han de llegar a ser los jóvenes»[13].

2. *Del «forjar» al «mostrar»*

Esta posición se funda en el presupuesto ontológico de que la educación consiste en la acción de plasmar, forjar, *alterar*; pero nosotros buscamos introducir otro tipo de determinación ontológica que entiende la educación como experiencia de «mostrar» lo posible; por tanto, *no se trata de alterar al sujeto, sino de conducirlo ante sus propias posibilidades*. En la visión de Brezinka la relación educativa asume una forma defectuosa por el mero hecho de configurarse como relación entre un sujeto (el educador) y un objeto (el educando), *oscureciéndose el aspecto personalista de la relación*. En este caso, no nos dirigimos al alumno mediante una actitud personalista, sino naturalista, que lo convierte en objeto.

11. W. Brezinka, *Obbiettivi e limiti*, 15.
12. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, 53.
13. H. Gardner, *Sapere per comprendere*, 16.

3. *La relación educativa exige una actitud personalista*

Asumir una actitud naturalista significa empíricamente que un buen educador ha de ser formado con conocimientos de neurociencia, neuropsicología, etc., para poder entender lo que sucede en el cerebro del educando. Insistir en una relación personalista significa, en cambio, que el educador debe «irradiar» una atmósfera emotiva, haciendo entrar en ella al educando para mostrarle un ámbito de posibilidades. El maestro no es un «profesional», como crecientemente tiende a ser concebido y formado. El maestro –nota Hattie– es «aquel que compromete a los alumnos, fija su mirada en el objeto, les inspira y comunica pasión por el aprendizaje»[14]. Tratemos de aclarar mejor este punto.

Husserl ha mostrado que la actitud naturalista considera a las personas, como al resto de cosas, como *objetos* de la naturaleza y, en consecuencia, como gobernadas por las mismas leyes que rigen el acontecer en general. En este caso, de lo que se trata es de modificar las disposiciones *causalmente*, como persigue abiertamente una prospectiva del comportamiento. Personalista es, en cambio, esa actitud «en la que estamos todo el tiempo cuando vivimos uno con otro, hablamos al otro, le damos la mano al saludarlo, nos relacionamos mutuamente en el amor y la aversión»[15]. En este caso no buscamos alterar al otro: lo comprendemos. No lo estudiamos como un objeto, sino que tratamos de comprender las posibilidades que constituyen su horizonte y lo que el otro quiere ser.

En este sentido, la actitud personalista es la condición de posibilidad de toda relación de cuidado. Estas relaciones no presuponen necesariamente un vínculo afectivo, puesto que ciertamente «se puede cuidar del otro en el sentido de *querer su bien*, sin que necesariamente *queramos bien al otro*»[16]. Más todavía, presuponen que el otro se manifiesta como un ser *como yo pero otro que yo*, es decir, como otro yo[17]. Es precisamente la actitud personalista –en la que el otro aparece como yo pero otro que yo– la

14. J. Hattie, *Visible Learning*, 240.
15. E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura. Libro secondo*, 187.
16. L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, 50.
17. Sobre este aspecto nos permitimos remitir a nuestro estudio *Fenomenologia dell'intersoggettività. Empatia, socialità, cultura*.

que permite distinguir la relación educativa de otras formas de relación como la de asistencia o capacitación, «que no presentan en sí los caracteres de la educación, puesto que falta la intencionalidad consciente, la atención y la preocupación, por parte de quien cuida, para hacerse responsable de la singularidad del otro que se encuentra ante mí»[18].

4. *La actitud objetivante como relación educativa deficiente*

El docente puede asumir con el alumno una actitud naturalista, en cuyo caso tratará de emplear aquellas técnicas que modifiquen sus disposiciones, de manera semejante a un mecánico. Tanto en la relación educativa como en el trabajo social «surge la tentación de reducir la acción a simples esquemas y gestos rutinarios que sitúan la relación en el plano de la apariencia y la superficialidad, huyen de las preguntas por el sentido, y niegan las emociones propias y las de los otros»[19]. En este caso nos encontramos ante una relación *defectuosa*. Muy distinta es la situación en la que el educador entra en una relación personal con el educando. La diferencia estructural es simple: en un caso se *explica* la actitud del otro, en el otro caso se *comprende*. En el primero el otro es un objeto que está ante nosotros, en el segundo es un tú con quien nos relacionamos.

Puedo explicar los mecanismos cerebrales que causan un estado de tristeza o una desmotivación para el estudio, pero también puedo comprender el horizonte de sentido en el que se desarrolla dicha desmotivación, entrar en diálogo con ese mundo del otro y, a partir de esta relación, mostrarle otras posibilidades, o sea, *dirigir su mirada hacia esas posibilidades que él no ve*. No estoy tratando de modificar su psique, sino de abrirlo a esas posibilidades propias que él no puede vislumbrar por sí mismo. Al adoptar una actitud personalista –conviene hacer hincapié en ello, puesto que se trata de algo decisivo–, el educador no persigue plasmar o transmitir sus propias posibilidades, sino abrir al alumno *a las suyas propias*.

18. A. Potestio, *Dalla cura all'educazione*, 77.
19. A. Augelli, *L'avventura di esserci*, 254.

5. *El equívoco naturalista radica en la incomprensión de la estratificación del ser personal*

Según la actitud que se adopte, el otro se nos revela como objeto o como persona. Si asumimos una actitud naturalista, el otro es un objeto sometido a las leyes de la física, causalmente determinado, un mero ser psicofísico. Por el contrario, si asumimos una actitud personalista el otro pasa a ser sujeto de voluntad, con vivencias y pensamientos, que actúa a partir de motivaciones y no de causas, es decir, en referencia a significados mediante los que ha de definir quién es. Tan solo en este caso se muestra como persona que ha de ser educada para la libertad, para la relación consigo misma como un poder ser, y no como aquel ser que ha de ser modificado y plasmado para que sepa «comportarse bien» en ciertas situaciones.

Solo en el seno de esta actitud personalista se abre una genuina relación educativa, ya que el sujeto en formación, a su vez, la espera y vive como relación entre personas; si esto no sucede, entonces la relación es fallida, y el sujeto en formación la elude. De hecho, cuando se da este tipo de relación con jóvenes en dificultades se ha podido comprobar que «consideraban a los educadores como personas concretas, dotadas de un expresividad propia»[20]. Esos jóvenes examinan con qué actitud se relaciona el otro con ellos, de modo que si se sienten estudiados o tratados como objetos que reformar se inhiben de la relación.

Así pues, una relación educativa genuina no modifica un «objeto», sino que abre un sujeto a sus posibilidades, esto es, lo reconduce hacia sí mismo, a su diferencia y alteridad sin anularlo. Algo que sí puede suceder, en cambio, cuando el educador reconduce la alteridad del otro a la propia mismidad, queriendo inculcar las propias ideas. La actitud personalista se declina mediante una mezcla de «cercanía y distancia», ya que la confianza que deposita la persona en formación en el educador puede dar lugar a situaciones de poder y dominio[21]; por otra parte, y en orden a poder cuidar de la propia relación educativa, se presupone en el educador la formación en la capacidad de cuidar de sí mismo.

20. M. Schöder - H. E. Colla, *Geteilte Sorge*, 30.
21. H. Thiersch, *Nähe und Distanz in der sozialen Arbeit*, 34ss.

No hemos de perder de vista dónde reside la condición de posibilidad del equívoco que motiva el paso a una relación educativa deficiente como la que desarrolla la actitud naturalista: se trata del hecho de que dicha relación está *motivada* por el darse del fenómeno, esto es, por el hecho de que *el ser personal se manifiesta siempre íntimamente vinculado a lo psíquico y a lo corpóreo*, lo que puede velar las características específicas del ser personal y desembocar en una concepción deficiente de la educación.

Esta concepción deficiente se manifiesta cuando se olvida que la educación tiene que ver con la persona y no con el ámbito de lo psicofísico, y que todo incremento y modificación de las habilidades psicofísicas (por ejemplo, el aprendizaje en la identificación de grafemas, relacionado con una modificación de tipo psicofísico que abre a la persona a sus posibilidades) debe ser considerada dentro y a partir de la relación de la persona con lo posible, dentro de la maduración de las posibilidades de la persona. Ya que, como venimos señalando, «al igual que no existe una persona que no esté *necesariamente* constituida también por lo mineral, lo vegetal, lo animal y lo mecánico, análogamente no existe educación, formación e instrucción que no estén a su vez *necesariamente* constituidas por operaciones y comportamientos de 'cuidado', 'desarrollo o crecimiento', 'capacitación', 'modelaje', etc.»[22].

4. Psique y persona en la formación: motivación, causas y razones

1. *La persona y la encrucijada psicofísica: causalidad y motivación*

Para plantear bien esta relación hemos de insistir en que la educación se refiere a la persona –que ha de ser abierta a sus posibilidades–, pero esta posee una base psíquica que hace razonable una consideración naturalista de la conciencia. De hecho, «toda conciencia, en general todo vivenciar, está corporalmente fundado»[23], dando lugar a relaciones causales inter-físicas. He bebido demasiado alcohol y ello me ha provocado trastornos «mentales». Este

22. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, 354.
23. E. Husserl, *Idee. Libro secondo*, 188.

es un hecho que se esclarece de modo natural y, por tanto, causal, pues pertenece a este rango ontológico.

Es distinto el caso del nuevo estrato «persona» cuya referencia objetual no es solo la naturaleza física, sino el mundo circundante y la apertura de sentido que procura, por lo que *puedo ser afectado por objetos que no existen*. Y así, quien cree en brujas, por ejemplo un niño, establece una relación con este objeto intencional y se motiva a actuar de un cierto modo, aunque no exista relación causal alguna con un objeto. En este caso, trataríamos en vano de explicar causalmente el comportamiento: simplemente, hay que comprenderlo. Lo cual muestra que la ley general que caracteriza la ontología de la persona es el *concepto de motivación*, pues «la referencia real se suprime cuando la cosa no existe: la referencia intencional permanece»[24].

2. *La motivación es una relación de sentido*

La ausencia real del objeto no impide que sea un objeto del mundo personal circundante que, por consiguiente, «no es un mundo 'en sí', sino un mundo 'para mí'»[25]. Ese mundo me motiva en tanto en cuanto es un mundo de significados, es mi mundo circundante en tanto en cuanto yo «sé» de él. La luna me motiva a mí de un modo distinto a como lo hace con un ser humano para quien la luna es una diosa, aunque el influjo físico-causal que tiene en ambos no sea diferente ni haya cambiado. Sin embargo, *ha cambiado el sentido* –lo que es para mí y para el otro–, que es en propiedad el que constituye las cosas del mundo circundante. Por ello, «la realidad física no es pura y simplemente y en general el mundo circundante de cualquier persona, sino solamente en la medida en que la persona 'sabe' de ella»[26].

Desde el punto de vista descriptivo el primer paso de un análisis fenomenológico consiste, en consecuencia, en llamar la atención sobre el hecho de que nuestra relación con el mundo es de naturaleza intencional y no causal, y que el sí mismo personal no está sujeto a influjos de tipo causal, sino inserto en una *trama de*

24. *Ibid.*, 219.
25. *Ibid.*, 190.
26. *Ibid.*

motivaciones. No es lo mismo caer a tierra por un golpe de bastón que, tras haber recibido la llamada de un amigo pidiéndome ayuda, levantarse del escritorio y correr a su encuentro. Se entiende, intuitivamente, que en el primer caso *no me es posible actuar de otro modo*, mientras que en el segundo estoy sujeto a una obligación de naturaleza diversa, que *interpela mi libertad y me interroga como persona*. Por eso, afirma Edith Stein, «definimos la *motivación* como vínculo entre actos»[27].

3. *La articulación intencional de la motivación*

En el primer caso *no puede* suceder de otro modo. En el segundo, en cambio, ninguna *regla empírica* (inductiva) prescribe el decurso posterior de la acción. Lo que actúa sobre mí no es un efecto físico sobre mi cuerpo material, sino *un significado que mi interpela y me pide tomar una decisión*. Solo en este último caso tiene sentido hablar de voluntad y del sí mismo de la acción, es decir, de estar ante un deber que *me obliga sin constreñirme*. Justamente por esto, el actuar en sentido auténtico (en cuanto la persona se adhiere a la acción que está desarrollando, la hace suya y puede dar razón de por qué la lleva a cabo) debe comprenderse en cuanto gobernado por la *ley de la motivación* más que por la de la causalidad:

> Las motivaciones –escribe Husserl– no deben ser explicadas causalmente. Si no podemos llevar a término una demostración cuando recibimos un telegrama que nos requiere urgentemente, estamos en presencia de un acontecer motivacional. Otra cosa completamente distinta es caer desmayados después de que una rayo haya penetrado en nuestra casa[28].

4. *La relación intencional entre persona y mundo circundante*

La acción voluntaria demanda como condición de posibilidad un ser que se relaciona con significados y que, actuando, se define a sí mismo (su «quién»). Si nos referimos a nuestra *experiencia* del mundo y no a una *concepción teórica* del mismo, nos damos

27. E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito*, 73.

28. E. Husserl, *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlaß: Erster Teil (1905-1920)*, 94.

cuenta inmediatamente de que no experimentamos estímulos fisiológicamente determinados, sino que estamos *motivados por significados*. Escribe Husserl:

> Este mundo circundante no contiene meras cosas, sino objetos de uso (vestidos, enseres domésticos, armas, herramientas, etc.), obras de arte, productos literarios, utensilios para las ceremonias religiosas o judiciales (sellos, collares de dignatarios, insignias de coronación, símbolos eclesiásticos, etc.); y contiene no solamente personas singulares: las personas son más bien miembros de comunidades, de unidades personales de orden superior que tienen su vida en cuanto totalidades, que se mantienen persistiendo en el tiempo pese a la aparición o desaparición de personas concretas[29].

Es obvio que una insignia real, un distintivo oficial o un sello no determinan nuestro comportamiento del mismo modo que el fuego vuelve incandescente el metal. Es precisamente *ese mundo de significados el que hace posible la aparición de la voluntad y del sujeto personal*, es decir, una acción motivada por significados y no por causas. La motivación es, de hecho, una causa en sentido muy específico: *una razón para actuar*. Pero no es una causa si por tal entendemos una causalidad inductiva, como sabemos que es el calor la causa de la incandescencia del metal.

5. *Los condicionamientos psicofísicos como límites de las posibilidades del yo*

Nos aproximamos a una explicación causal de las acciones cuando decimos «he tenido que salir, porque he sido presa de un ataque de claustrofobia». En nuestra afirmación está implícito «no quería salir», pero no me ha quedado más remedio. La mía no ha sido una acción voluntaria, fundamentada en razones a las que me adhiero y en las que me reconozco, sino *repentina*, basada en mi estructura psíquica, con la que puedo, como persona, no identificarme. El motivo de mi acción no han sido razones, sino *causas*, es decir, *nada a lo que, como persona, reconozca la prerrogativa de ser una razón para actuar*. Lo que ha determinado mi acción

29. E. Husserl, *Idee. Libro secondo*, 186-187.

no ha sido mi ser personal, y tampoco puedo aducir razones y motivaciones de mi actuar. Lo que ha determinado la acción ha sido tan solo una constricción psíquica que la persona advierte como *extraña*. Es en relación a este elemento como la educación puede y debe adoptar una actitud naturalista, a condición de que esto signifique que la formación y el cuidado tengan el sentido de restituir a la persona sus propias posibilidades.

De hecho, en ciertas ocasiones decimos: «No he actuado porque reconociese una razón para hacerlo, sino porque no podía actuar de otro modo, había una causa que me impulsaba». En este caso, la persona tiende a quedar en la penumbra, de modo que el cuidado y la formación tienen la tarea de ponerla en condiciones de actuar a partir de razones, en cuanto ser autónomo, para responder de manera personal a las posibilidades que se delinean en su horizonte de sentido. Precisamente por esto, Edith Stein afirma que los actos tienen su origen en el yo puro: «'El pernio', si podemos definirlo así, sobre el que gira la motivación es siempre el yo. Este lleva a cabo un cierto acto *porque* ya ha cumplimentado otro»[30].

5. Las condiciones de la educación moral

1. *La acción voluntaria es aquella a la que se adhiere la persona: lo posible debido*

Por cuanto vivo en un cuerpo estoy inserto en un contexto causal y, por cuanto tengo psique, estoy condicionado por mi carácter empírico, hasta por mi situación neurológica: *estoy condicionado de manera psicofísica*. Bajo tal condicionamiento nuestras acciones no parten de nosotros, no expresan nuestro propio ser. Vienen dadas, más bien, por una constricción vinculada a nuestra identidad psicofísica. Las experimentamos como una constricción *interna* (psíquica) y, en tal medida, *externa* a nuestro ser personal.

De hecho, distinguimos netamente entre una acción motivada y, por tanto, acompañada de un acto de voluntad, y una acción que nos viene impuesta. La condicionalidad psicofísica *limita* mi voluntad: no explicita el querer de la persona. Luego, *la psique no es la persona*. Y una constricción interna no es una razón para actuar: «En una esfera se da un *acaecer ciego*, en la otra un actuar consciente o, al menos, en el caso de la motivación implícita, un acaecer que puede acabar en un hacer consciente»[31].

Así pues, si digo «he acudido junto a mi amigo porque estaba preocupado por él», estamos en presencia de una explicación racional; no me determina ninguna condicionalidad psicofísica experimentada, sino la adhesión a aquello que reconozco como razón para actuar, como valor e, incluso, como deber hacia el amigo. Hago algo como *debido*, sin que nada me obligue a ello. Por eso experimento esa acción como surgida de mi ser personal, como una acción personal, voluntaria, que *manifiesta* el tipo de persona que soy: «¡He hecho lo que debía hacer!». Y la razón es simple: el punto de partida no es un estado psicofísico que me determina a actuar, sino *un significado que mi razón reconoce como digno de ser secundado*. Solo en este caso se puede hablar de voluntad y de acción como expresión de la persona. Voluntaria es, en consecuencia, *una acción que puedo experimentar como despliegue de una intención*, esto es, de una razón para actuar.

2. *Donde divergen voluntad y acción emerge un sí mismo escindido*

En esta situación, el juicio, el querer y la acción *no divergen a la hora de adoptar una resolución*. No existe desacuerdo entre la intención y la acción. La acción secunda y manifiesta el querer. En cambio, el querer se convierte en un problema allí donde la acción difiere de la intención y del juicio. Cuando esto sucede, hay algo que se insinúa a la conciencia, y la experiencia que documenta esta divergencia es simple: la acción no se experimenta como realización del juicio y del querer, de aquel propósito que se deseaba lograr, *creándose así una escisión dentro de la persona*, pues existe una distancia entre aquello que se pretendía lograr y quería perseguir y lo que efectivamente se ha tratado de alcanzar.

A esta distancia entre propósitos (el del querer y el de la acción) corresponde una escisión en el sujeto: por una parte se en-

30. E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito*, 73.

31. *Ibid.*, 78.

cuentra el yo del juicio y del querer, por otra, el yo de la acción. Esta división es lo que la persona experimenta como *culpa*, es decir, *como una fractura de la propia identidad*, como distancia y lejanía de sí, como una traición a aquello que se quiere ser, porque «el sujeto traiciona el propio camino, se traiciona a sí mismo y es consciente de ello»[32].

3. *La formación de la voluntad requiere la apertura al horizonte del futuro*

A partir de estas consideraciones, creo que se puede constatar que existe acción y persona solo allí donde se anticipa el futuro, donde mi acción se confronta con un sentido de la misma predelineado por el querer. De hecho, «no puedo identificar un proyecto sin hablar de la acción que ejecutaré: hay allí un vínculo lógico, y no causal»[33]. Así, podemos hablar de acción en sentido propio como *acto acompañado del yo*, en el que este se adhiere a lo que se manifiesta como digno de ser pretendido. *Solo donde se da esta adhesión a la acción podemos hablar, pues, de un acto de voluntad.*

En esta línea, y desarrollando el tema de la formación de la voluntad, Paul Natorp señala que «el querer significa *posición del objeto*»[34]. Pero el objeto puesto por la voluntad no es externo al yo: *en el acto de voluntad se pone a sí mismo, quién quiere ser*. Así pues, ponerse a sí mismo como propósito de la propia voluntad significa determinar quién se quiere ser raíz del sentimiento de sí–, pues en el logro de aquello que se quiere ser está en juego uno mismo. De hecho, «la elevación a contenido de voluntad es *efecto* de una energía ya presente, activa y, al mismo tiempo, *causa* de un incremento de energía»[35]: soy yo quien está en juego en el logro de ese propósito puesto por la voluntad; y es esto lo que transforma la intención en propósito.

En el momento en que uno se pone a sí mismo se da una condensación de energía en torno a un punto. De manera que no es

32. J. Lacan, *Il seminario. Libro VII. L'etica della psicoanalisi (1959-1960)*, 403.
33. P. Ricoeur, *Dal testo all'azione*, 163.
34. P. Natorp, *Grundlinien einer Theorie der Willensbildung*, 85.
35. *Ibid.*, 86.

que las pulsiones determinen la voluntad, al contrario, es la voluntad la que determina aquellas en cuanto *reorganiza, por decirlo así, el entero sistema pulsional en torno al centro personal procedente del acto de voluntad*. En consecuencia, la educación como apertura a sí mismo significa la apertura de la persona al propio poder ser, al futuro, porque en la medida en que el niño se abre al futuro se deja interpelar por él y le solicita la determinación del *uso que desea hacer ese tiempo que él es*; cuando sucede esto se convierte en sujeto de voluntad, pues incluso los instintos y las reacciones instintivas pasan a ser significados en los que está en juego uno mismo. *El niño se convierte en un sujeto capaz de promesa, es decir, en una persona*.

Este paso franquea el ingreso a la conciencia de sí, a la madurez del propio poder ser. Una vez que se ha determinado quién se quiere ser, la vida de deseos y de pulsiones asume un significado nuevo, porque ahora *algunos de esos deseos se podrán manifestar como obstáculos a la voluntad*, como extraños a la persona, que coincide con nuestro deber-ser o propósito que se traza la voluntad. Por consiguiente, como anotaba Hermann Cohen –principal inspirador del pensamiento de Natorp–, «si no existiese el deber-ser, no existiría el querer, sino tan solo el deseo»[36]. Es decir, *la distancia de sí mismo es condición de la voluntad*, y la posición del propósito es condición de posibilidad del cuidado y la educación de sí.

Donde no existe propósito, deber-ser, donde no se prevé quién se quiere ser, tan solo se dan estímulos y pulsiones enfrentados entre sí que lanzan al sujeto en diferentes direcciones. Por ello, no se puede reducir el querer a las pulsiones y a la fuerza, pues donde no existe proposición de sí ni siquiera existe fuerza. Al proponer quién quiero ser, propongo también un deber ser y, con él, la voluntad, que se presenta como punto de condensación mediante el que se constituye la unidad del sí mismo: «La voluntad –escribe Natorp– es pulsión *concentrada*, concentrada mediante la fuerza unificadora de la *conciencia*, la misma que funda la posición del objeto del querer»[37].

36. H. Cohen, *Etica della volontà pura*, 25.
37: P. Natorp, *Grundlinien einer Theorie der Willensbildung*, 86.

A partir de esta distinción entre psique y persona y, por tanto, entre causalidad y motivación, estímulo y significado, podemos acercarnos más adecuadamente a la investigación neurocientífica, sin temor a operar reducción alguna de la experiencia educativa, y sin transformar al educando en un objeto que modelar. En primer lugar, podemos determinar la autonomía del ámbito pedagógico respecto a otros espacios ontológicos y, en consecuencia, ser conscientes de que *las relaciones entre pedagogía y neurociencia o biología no son relaciones de fundamentación*. Ambas se ocupan de dos sectores ontológicos diversos que radican en la diferencia entre psique y persona. A partir de esta distinción ontológica inicial se plantea la necesidad de una colaboración interdisciplinar.

6. Educación y cuidado del alma

1. *Más allá de naturaleza y cultura: la persona como referencia a la verdad*

Proponer una pedagogía fenomenológica significa, como hemos planteado en el segundo capítulo, que la persona es *irreductible tanto a la naturaleza como a la cultura*, pues *el hombre es persona porque, en su vivir, está en juego su ser*, es decir, la propia verdad. De hecho, la distinción entre hombre y animal no se establece solamente a partir de la diferencia entre naturaleza y cultura, pues incluso el animal, dentro de ciertos límites, puede ser modelado por la cultura, aprender un lenguaje (por ejemplo, chimpancés que han aprendido la lengua de signos de los sordomudos o, al menos, un cierto numero de ellos, adquiriendo incluso la capacidad de mentir, aunque esto sea un tema controvertido[38]), hacerlo dentro de un contexto cultural humano y modificar los propios comportamientos. *La diferencia se encuentra en el hecho de que, al vivir, el ser humano pone en juego su identidad*: al actuar manifiesta el propio ser y, a lo largo del tiempo, proyecta quién es. Por eso es persona.

38. Cf., por ejemplo, D. Premack, *Lo scimpanzé ha una teoria della mente? Una rivisitazione*, 31-58.

2. *Educar significa reconducir a la persona hacia sí misma*

Educar a la persona significa abrirla al propio poder ser para que pueda entrar en relación con la verdad de sí y dar respuesta al horizonte de sentido que lo interpela. *Puede considerarse formado aquel que se relaciona con la verdad a partir de un horizonte finito*. La educación debe favorecer esta disposición, debe poner a la persona en condiciones de definir *quién* quiere ser, y no *qué* es; porque, si se dedica a modelar el ser personal, adopta una concepción deficiente en la que, en lugar de formar personas (seres que deben definir su quién buscando la verdad de sí mismos), construye autómatas, es decir, elimina el núcleo mismo de la persona: la responsabilidad ante sí y hacia los otros, esto es, hacia las propias *acciones, que devienen tal en cuanto comportamientos ante los demás*.

El concepto persona radica en esta referencia a la verdad de sí, por lo que conviene evitar caer en una teoría o una praxis pedagógica que pretenda *definir* a la persona modelándola. *La educación constituye la tarea mediante la cual la persona es puesta ante sí*, ante el propio poder ser en orden a definir cómo quiere usar ese tiempo que es y cómo se va a relacionar con las posibilidades que le ofrece su época. En este sentido, la persona existe solo en cuanto hay sujeto que, antes que hacerse preguntas, *vive en el mundo como una pregunta*, es decir, abierto a la verdad de sí interrogándose *cómo debe transformase para poder acceder a la verdad de sí*.

La educación no puede ser sino auto-educación, educación de sí, la cual exige la adopción de una postura activa por parte del sujeto: la persona se manifiesta mediante la «autoformación», y «la buena formación» es aquella en la que el sujeto da de sí quién quiere ser, se apropia de la posibilidad que lo interpela como ideal de sí y lo asume como el propio *deber-ser, aquello que debe llegar a ser*. Así, y solo así, puede «dar a la propia vida aquella forma que tiene frente a los ojos como ideal absoluto de auténtica humanidad»[39].

39. E. Husserl, *L'idea di Europa*, 44-45.

3. *El cuidado del alma como ontología de la formación*

El núcleo de la pedagogía fenomenológica es el *therapeuein*, el cuidado del alma y, en cuanto tal, más que buscar fundamento en otras ciencias, *se convierte en base de la psicología y del resto de las ciencias humanas*. Por ello conviene sacudirse la arraigada tendencia a pensar la pedagogía como una *aplicación* de las leyes que elaboran la psicología u otras ciencias de modo nomotético y objetivante. Al contrario, las auténticas estructuras de la subjetividad personal se hacen realmente visibles dentro de una auténtica relación educativa: aquella que se deja guiar por la experiencia efectiva de la vida singular del educando más que por leyes generales.

El alma vive como cuidado de sí en cuanto «la verdad no le es concedida al sujeto de pleno derecho, sino que, para acceder a la verdad, el sujeto debe transformarse a sí mismo en algo distinto. El propio ser del sujeto está, pues, en juego, ya que el precio de la verdad es la conversión del sujeto»[40]. El auténtico acceso a sí mismo sucede cuando el sujeto busca la verdad de sí y pone en marcha prácticas de comprensión de sí, pues los procesos de formación son prácticas de formación y cuidado de sí. La pedagogía es deficiente cuando piensa que es posible formar a un sujeto sin confrontarlo con la verdad, cuando piensa que la formación no guarda relación con la verdad de sí. En este sentido, Husserl afirma:

> La vida verdaderamente humana, la vida vivida como educación de sí que no tiene nunca final es, por así decirlo, *una vida de «método»*, del método para una humanidad ideal. Por más que se eleve el grado de perfección relativo a la vida ética, esta es siempre una vida vivida en la autodisciplina o el cultivo de sí, en la autorregulación guiada por una constante vigilancia sobre sí[41].

4. *El cuidado del alma como ontología de la formación*

Nuestro interés no es el de mostrar el objeto de la pedagogía fenomenológica tras un largo recorrido, retomando una vez más la concepción herbatiana que fundamenta la pedagogía en otras ciencias. Sí, en cambio, mostrar aquella subjetividad personal que

40. M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto*, 17.
41. E. Husserl, *L'idea di Europa*, 46.

se desvanece apenas tratamos de aferrarla objetualmente a partir de un saber nomotético o teórico-objetivante.

De hecho, *no encontramos nuestro ser personal cuando lo buscamos como una cosa entre las cosas –por ejemplo, en la introspección o en la reflexión–, sino cuando tratamos de definir quién queremos ser, esto es, cuando nos ponemos en relación con el futuro y nuestro poder ser*. Favorecer el encuentro consigo mismo o educar para la relación consigo, no significa enseñar a mirar dentro de sí, sino abrir al sujeto al propio poder ser y, por tanto, permitirle hacer experiencia de sí en cuanto poder ser.

La experiencia originaria de sí no brota de una mirada reflexiva hacia sí mismo, sino *actuando y debiendo actuar*, debiendo tener cuidado de sí. Es mediante la acción como se comprende qué significa ser sujeto, y se accede a las estructuras originarias de la existencia. De hecho, el ser humano

> en cuanto ser racional y a partir de la propia evidencia, solo encuentra pura satisfacción en el gobierno y cultivo de su ser conforme a la idea central de la razón práctica, debiendo exigirse de manera categórica una vida en consecuencia[42].

Una búsqueda que, aunque fuese al final de su recorrido, se interesase por mostrar qué tipo de objeto es la subjetividad, no solo se presentaría como contradictoria, sino como inauténtica e inadecuada para captar el ser de la subjetividad. Sin embargo, será adecuada aquella búsqueda que *produce una modificación* del ser del sujeto, de modo que este pueda hacerse visible a sí mismo.

5. *La persona no se relaciona consigo misma a través de la reflexión, sino mediante la acción en favor sí misma*

Hacemos experiencia de nuestro ser personal en la medida en que nos empeñamos activamente en el cuidado de nuestra existencia. De modo que «cuidarse de sí es el compromiso más propio de nuestro *ex-sistere*, de nuestro crecer en el tiempo y hacernos actores conscientes de un proyecto de vida»[43]. Nuestro ser persona se

42. *Ibid.*
43. F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, 195.

manifiesta y lo comprendemos a partir de ese cuidado de nuestra existencia, esto es, como relación con la verdad de sí.

Si es esta la experiencia originaria que hacemos de nuestro ser personal, una teoría y praxis pedagógica orientada a facilitar la mostración de la subjetividad de la persona deberá consistir necesariamente en procurar a esta una experiencia originaria mediante la que *poder retornar a sí misma* y concebirse como tal subjetividad, en lugar de comprenderse a partir de las cosas, del mundo y de las opiniones de los demás; en suma, a partir de un *código anónimo*.

6. *El encuentro consigo mismo demanda una transformación de sí*

Según la teoría de la que partamos, podremos trazar diversas hipótesis para explicar el fracaso de un proceso de formación; incluso llegar al convencimiento de que hemos sufrido un trauma infantil, o estamos aquejados de una disfunción cognitiva o comportamental. En cualquier caso, es la experiencia efectiva la que termina desvaneciéndose, porque la moderna psicología se construye sobre una ontología en que desaparece la vida que se comprende a sí misma y vive a través del ejercicio del propio ser. «A partir del momento en el que el sujeto deja de ser cuestionado en virtud de su necesidad de tener acceso a la verdad, se entra en otra etapa de la historia de las relaciones existentes entre subjetividad y verdad. En la época moderna la verdad ya no puede salvar al sujeto»[44].

Es esta preconcepción la que ha marcado el desarrollo de toda la pedagogía moderna al pensar que el sujeto puede comprenderse a sí mismo, formarse y *conocer la propia verdad sin transformación alguna de sí mismo*, por tanto, sin cuidarse de la propia existencia. La pedagogía fenomenológica parte de la idea de que *la verdad del sujeto está siempre por venir* y que, tal y como es, el sujeto es incapaz de verdad, por lo que *formarse significa disponerse a la transformación de sí*. Por ello la educación forma a la persona en cuanto la enseña a tener cuidado de ese tiempo que es. «La educación es co-extensiva a la persona. No solo la hace ser, sino que es la persona»[45].

44. M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto*, 21.
45. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, 356.

7. *La educación es la recuperación del deterioro que la vida conlleva*

Foucault señala que para Séneca «la *instructio* no se representa en absoluto como formación en función de un fin profesional determinado, sino que constituye más bien la armadura del individuo frente a los acontecimientos»[46]. *Instruir* significa capacitar a la persona para cuidar de sí. Dado el carácter inestable de la vida, la existencia tiende a extraviarse y a interpretarse a partir de situaciones mundanas y, por tanto, a *dispersarse*, arrastrada por el propio deseo de reconocimiento, por los malos hábitos. *La instrucción debe poner a la persona en condiciones de preguntarse una y otra vez por la verdad de sí* y, por tanto, de practicar un cuidado de sí que «se impone sobre un fondo de error, sobre un fondo de malos hábitos, sobre un fondo de deformaciones y de dependencias establecidas y solidificadas de las que es preciso desembarazarse»[47].

En este sentido, educar es un abrir a la problematicidad, pues es lo que constituye a la persona como ser al que, «por el hecho de mostrársele la posibilidad de la verdadera vida, de la vida en su totalidad, se le ha abierto ante sí por vez primera *el mundo*»[48]. La vida de la persona se caracteriza por la comprensión de aquello que sucede. El hombre es un animal racional en virtud de la comprensión existencial de sí, y no en cuanto máquina que calcula.

Como señala con acierto Scheler, «*logos* significa tanto la palabra [*Rede*] como la facultad de apresar *lo que* son las cosas»[49]. En este sentido, lo que determina el ser del hombre como vida subjetiva es la relación con la razón y con la verdad pues, como señala Heidegger refiriéndose a Platón, «un ser vivo que no ha visto nunca la verdad no puede tomar la figura de un hombre», y «el hombre puede poseer la verdad sobre algo solo cuando comprende el ente en su ser»[50].

Sobre esta relación se fundamenta la posibilidad misma de la formación, ya que «la esencia de la 'formación' se funda sobre

46. M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto*, 85.
47. *Ibid.*
48. J. Patočka, *Saggi eretici sulla filosofia della storia*, 45.
49. M. Scheler, *La posizione dell'uomo nel cosmo*, 117.
50. M. Heidegger, *Principi metafisici della lógica*, 176.

la esencia de la 'verdad'»[51]. Cuando sucede esto da comienzo la historia, y lo hace para todo pequeño ser que hace su entrada en el mundo. La formación es la recuperación de una decadencia –señala Patočka , y esto es *una estructura originaria*. El ser humano es persona porque tiene la posibilidad de situarse en la historia, posibilidad ante la que se encuentra la educación en cuanto «recuperación de un estado de decadencia, con la intuición de que la vida ha sido hasta ahora una vida en la decadencia y que existe otra posibilidad, o más posibilidades, de vivir»[52].

Cuidar de sí implica siempre un recuperarse, «más que de formar, se trata de corregir»[53]. Actúa a partir de una dispersión originaria vinculada al hecho de que el sí mismo se interpreta a partir de situaciones del mundo y se busca en la asunción de roles, en el reconocimiento social, en formas de diversión que tratan de aturdir y desviar de sí... En tales casos la vida pierde su carácter de encuentro y se ve inmersa –comenta Heidegger– en una situación de *ruina* (*Ruinanz*), pues al buscarse en el mundo (en el plano de la inmanencia) no consigue encontrarse. Es precisamente ahí donde tiene su origen *la necesidad del cuidado*, que no consiste en plasmar, modelar o tallar, sino en el *reabrir la vida y a la vida*, ya que el auténtico cuidado de sí «es un modo fundamental de ser de la vida misma, puesto que esta tiende a volver sobre sí en cuanto se recupera de la decadencia; dicha recuperación, en cuanto búsqueda radical, es la vida misma»[54].

51. M. Heidegger, *La dottrina platonica della verità*, 172; sobre la *Bildung* en Heidegger, cf. I. Thomson, *Heidegger on Ontological Education*, 135ss.
52. J. Patočka, *Saggi eretici sulla filosofia della storia*, 113.
53. M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto*, 85.
54. M. Heidegger, *Interpretazioni fenomenologiche di Aristotele. Introduzione alla ricerca fenomenologica*, 116.

4
EDUCAR PARA LA REALIDAD Y EL INGRESO EN EL MUNDO

1. La educación como ingreso en el mundo

1. *¿Consiste la educación en modelar la mente?*

Ya hemos visto que, de entrada, parece casi obvio admitir que la condición de posibilidad de la educación reside en el carácter maleable de la mente. Educar, formar o enseñar parecen actividades encaminadas a modificar la mente, de modo que se podría pensar que lo que ha de ser educado son nuestras mentes o, incluso, nuestros cerebros, entendiendo la formación como el trabajo mediante el cual creamos en el cerebro *las conexiones sinápticas adecuadas*. A partir de esta concepción el debate se desarrolla en torno al problema de entender si, y cuánto, es moldeable la mente. Cercana a esta visión, ya que se mueve en la órbita de la misma precomprensión ontológica de la formación y la educación, se encuentra la idea según la cual los significados se localizan «en nuestra mente», aun cuando «tengan su origen y relevancia en la cultura en que han sido creados»[1]. Esto supone, de hecho, que la educación se presente como el proceso mediante el cual una cultura *modela* la mente de sus miembros, transmitiendo a las nuevas generaciones aquellos significados que han poblado la mente de las generaciones precedentes: así «se participa en lo que el otro ha pensado y sentido, y así se modifica la propia actitud»[2]. La educación y la formación se conciben, en suma, como transferencia de saber[3].

1. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, 17.
2. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, 48.
3. Para una crítica radical de esta concepción, considerada obsoleta, puede verse el ya citado H. Risku - M. F. Pesch (eds.), *Kognition und Technologie in kooperativen Lernen*.

2. *Un presupuesto ontológico errado: que la relación educativa consista en una relación de mente a mente*

En este planteamiento se concibe la educación como relación entre dos mentes, obviando el hecho fundamental de que toda comunicación es un hablar de algo y sobre algo, es decir, un *mostrar algo del mundo a partir de un contexto de sentido*. Así, por ejemplo, le decimos a un niño qué es un martillo simplemente *usándolo* para clavar un clavo. De este modo, la noción fenomenológica de significado implica, desde el punto de vista pedagógico, una unidad de comprensión y acción, de teoría y praxis[4]. Al actuar así hacemos *aparecer* una relación real presente *en el mundo* y, por tanto, el significado del martillo: el niño comprende el significado del martillo porque sabe para qué sirve. En este ejemplo elemental de educación no formal no modificamos la mente del niño, ni le transferimos nuestros pensamientos, sino que le hacemos *ver* una posibilidad del mundo, una relación real que *pertenece al mundo* en que él y yo vivimos. El significado del martillo no depende, de hecho, del uso que yo le dé. El modo en que lo uso *explicita* su significado, mas no lo determina ni lo *crea*.

3. *El significado aparece con el uso, pero el uso se funda en referencias objetivas: crítica del constructivismo*

Si tratase de usar el martillo como recipiente de agua no explicitaría su significado. En este sentido, aquello para lo que sirve un sombrero no depende de cómo lo utilizo, sino de las referencias que guarda con el resto de entes del mundo. Por lo tanto, nos equivocamos si admitimos la idea de que «el niño adquiere, por ejemplo, la idea de un sombrero usándolo como lo hacen otras personas»[5]. Al contrario, el niño adquiere la idea (comprende el significado) del sombrero advirtiendo las relaciones que lo vinculan con el resto de entes de su mundo, ya que el modo en que lo usan los demás *no es una construcción social del significado, sino la explicitación de las referencias que vinculan entre sí las cosas del mundo.*

4. W. Lippitz, *Phänomenologische Studien in der Pädagogik.*
5. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, 58.

4. *Los significados no están en la mente, sino en el mundo*

Hemos, pues, de desplazar el centro de interés *de la mente al mundo*, e interpretar la educación a partir del ser en el mundo, ya que los significados no se encuentran dentro de la mente, sino en el mundo, y la existencia se mueve en aquel espacio de juego constituido por la articulación de significados, entendidos como conjunto de posibilidades de acción que definen, o sea, hacen finito, el ámbito de lo que nos es posible.

De hecho, en nuestra experiencia cotidiana hacemos experiencia de objetos dotados de significado que se manifiestan mediante actos de comprensión. En una taza de café no vemos simplemente colores, formas o experimentamos algo pesado o ligero, sino una posibilidad de acción, un objeto dotado de significado que sirve para algo y con el que *podemos* hacer algo. Esta comprensión del objeto concreto es posible, a su vez, por la comprensión preliminar (precomprensión) de un horizonte de significados.

La comprensión de la taza de café pasa, de hecho, por comprender aquello para lo que sirve, y para comprenderlo es necesario tener una comprensión preliminar del café, del hervir, del fuego de la cocina, del supermercado en que se adquiere el paquete de café, etc. *Toda cosa remite a otra, y el significado de un objeto deriva de esta cadenas de referencias*. De modo que para comprender el objeto es necesario tener una precomprensión del horizonte global, que la tradición fenomenológica ha denominado con el término *mundo*.

5. *El mundo es un sistema diferencial de referencias de sentido*

Por tanto, mientras en una concepción mentalista, de la que el propio Dewey es deudor, «el medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades *características* de un ser vivo»[6], desde el punto de vista fenomenológico *el mundo es la condición de posibilidad del aparecer de los objetos concretos en su significado*, lo que permite que algo pueda ser experimentado como un «sentido». De hecho, algo *aparece en cuanto remite a algo y se diferencia de algo*. Por

6. *Ibid.*, 55.

ello, el mundo no es una cosa enorme o un conjunto de cosas, sino el sistema de referencias que las hace significantes. Por ello leemos en Husserl que «cada cosa es algo, 'algo a partir de' el mundo (*etwas aus der Welt*), del mundo del que somos conscientes como horizonte»[7]. *El mundo es, por tanto, un sistema de diferencias y referencias* en que todo elemento tiene un cierto significado en virtud de su posición dentro del sistema global.

2. Del estímulo a la interpelación de lo posible: educar no consiste en construir categorías, sino en comprender referencias objetivas

1. *¿Significa educar equipar con un sistema de categorías?*

Nuestra relación originaria con el mundo no se basa en estímulos ante los que reaccionamos colocándolos selectivamente «en una categoría de identidad y no en otra»[8]. Según esta percepción de las cosas –que está en el origen de una influyente teoría de la educación–, partiendo de ciertas «pistas» o «indicios» conocemos las cosas mediante una suerte de inferencia, ya que «sea cual sea la condición en que suceda la percepción, aquello que alcanza el perceptor es una categorización de un objeto o evento sensorial en términos de indicios más o menos abundantes y dignos de confianza. La representación consiste en saber usar esos indicios en referencia a un sistema de categorías»[9]. Así pues, en esta perspectiva, *educar significaría equipar con un cierto sistema de categorías*.

2. *Carácter constructivista de esta concepción*

Resulta evidente la deriva kantiana de este modo de pensar, dado que el kantismo pensaba que la experiencia solo adquiría forma y devenía significante en cuanto las sensaciones amorfas recibían forma a partir de un sistema de categorías. Esto mismo es lo que pone en tela de juicio toda la tradición fenomenológica:

7. E. Husserl, *La crisi delle scienze europee*, 171.
8. J. Bruner, *La psicologia della conoscenza*, 33.
9. *Ibid.*, 38.

acentuando, en primer lugar, el hecho de que las cosas aparecen dotadas de sentido, pues lo que se manifiesta no son sensaciones confusas o estímulos, sino *contextos de sentido estructurados*, totalidades organizadas (por lo que la educación no consiste en la presentación de elementos o contenidos singulares, sino de totalidades organizadas); en segundo lugar, que la intencionalidad no se refiere a estímulos para, después, mediante una inferencia, llegar al objeto.

Si alguien nos muestra un botella y nos pregunta qué vemos, no respondemos que vemos sensaciones cromáticas, una forma…, y que a partir de todo ello deducimos que es razonable clasificarla como botella. Responderemos, más bien, que vemos una botella, y esto es el primer plano de un halo de sentido, como horizonte y condición de posibilidad de aquel significado. Así pues, educar no consiste en presentar datos o contenidos elementales sino, sobre todo, horizontes de sentido, totalidades organizadas que han de ser explicitadas después en sus referencias y derivaciones.

3. *La experiencia no está constituida por sensaciones, sino por sentidos de ser: crítica del fenomenismo*

Por otro lado, y en contraposición a una postura fenomenista, la noción de intencionalidad remite al hecho de que aquello a lo que tiende la intencionalidad de la conciencia no son las sensaciones, sino el objeto. De este modo, si para Mach «la cosa, el cuerpo, la materia no es otra cosa que la *conexión* de elementos, colores, sonidos… nada más allá de las así llamadas notas características»[10], según Husserl, en cambio, «las cosas no son manifestaciones, sino el elemento idéntico que se manifiesta a mi o a cualquier otro mediante una multiplicidad de manifestaciones, unas veces de un modo y otras de otro, conforme a la posición subjetiva de este yo y a su constitución corpórea, normal o anómala, etc.»[11].

Por tanto, a partir de la percepción de la cosas lo que experimento son sus modos de manifestación, y no viceversa: no veo colores o formas y, después, llego a la conclusión de tener frente

10. E. Mach, *L'analisi delle sensazioni ed il rapporto tra fisico e psichico*, 41.
11. E. Husserl, *Problemi fondamentali della fenomenologia*, 14-15.

a mí una botella, sino que experimento originariamente, *de golpe*, una botella, y las sensaciones como sus modos de manifestación: digo que la botella es blanca, con esta forma, la percibo bajo una cierta luz…

En una concepción fenomenista, constructivista o basada en la categorización, *el acceso a la realidad se reduce a una mezcla de sensaciones y formas categoriales*, ya que se concibe la relación con el mundo como aquella en que los datos originarios son «estímulos», «señales», «indicios», que solo llegarían a ser significantes en cuanto interpretados a partir de categorías subjetivas y una inferencia: «Es liso, pesado, tiene tal forma, luego es un martillo». En lo que respecta a esta idea del acceso a la realidad como aquello que sucede mediante una inferencia, es fácil ver que lo dado no son estímulos o indicios, sino la cosa misma.

Max Scheler ha señalado que en la intuición se nos da algo (se hace fenómeno algo) irreductible a meras sensaciones y formas lógicas[12]. No experimentamos meras sensaciones, estructuradas por formas lógicas. Nuestra experiencia de los objetos no puede reducirse a un conjunto de sensaciones, ni demanda una subjetividad conformadora. En la intuición se muestra por sí mismo, de hecho, *un sentido*: no vemos sensaciones que organizamos más tarde a partir de sistemas de categorías, sino que intuimos directamente una montaña, un libro…

4. *La intencionalidad es una relación con el ser*

Experimentar no significa estar en relación con sensaciones sobre la base de categorías subjetivas, porque *incluso las «categorías» son experimentadas directamente en nuestra experiencia*. Nunca poseemos datos inmanentes a partir de los que construir un objeto trascedente, sino que *percibimos desde el principio un objeto trascendente*[13]. El dato fenomenológico originario nos muestra que la conciencia descubre los sentidos, los encuentra y, por tanto, no los crea. No tenemos sensaciones desde las que llegamos después a las cosas, sino que nos movemos (percibiendo, actuando,

12. M. Scheler, *Die deutsche Philosophie der Gegenwart (1922)*, 308.
13. Id., *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, 78.

pensando) ya desde siempre, o sea, originariamente, dentro de un mundo de significados que son posibilidades de nuestra existencia, lo que podemos construir con el tiempo que somos. Así pues, no se dan nunca meras sensaciones privadas de sentido, y «de hecho para un ser vivo las sensaciones se presentan como tales solo *en la medida en que poseemos la función de señalar las cosas* y, en particular, cosas inherentes al ambiente total del sujeto de la percepción»[14]. Las sensaciones pueden ser manifestaciones de sentido en cuanto se manifiesta un sentido del ser, y no viceversa.

5. *Sensaciones y estímulos son espectros filosóficos*

Si consideramos nuestra experiencia perceptiva sin prejuicios, rápidamente nos damos cuenta de que cuando percibimos un objeto, por ejemplo un banco, no tenemos sensaciones. Dichas sensaciones, que deberían ser interpretadas en sentido transcendente, no están dadas en la experiencia. Por tanto, las sensaciones son –como ha señalado Heidegger–, espectros filosóficos:

> No se trata de que primero tenga lugar un proceso solo psíquico, esto es, un estado no intencional (un complejo se sensaciones, relaciones de la memoria, una imagen representativa y procesos del pensamiento a través de los cuales se formaría una imagen, de la cual luego uno se pregunta si le corresponde algo o no)[15].

6. *La comprensión como modo originario de habitar el mundo*

El ser humano vive, en consecuencia, en un sistema de significados, y *su relación con el mundo se caracteriza por la comprensión del sentido*, que es la intencionalidad originaria mediante la que se manifiestan los entes. Para un hombre primitivo, o que vive simplemente en otro horizonte de sentido, una estilográfica no sería una estilográfica. Esto no remite al sistema categorial, sino al horizonte del mundo en cuanto *sistema de referencias de contenido*.

En cuanto a la idea de inferencia que se obtiene a partir de indicios, es fácil mostrar cómo la comprensión no deriva de indicios, sino que radica en la precomprensión del horizonte global de

14. *Ibid.*, 193.
15. M. Heidegger, *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, 78.

referencias. De hecho, situados ante un retroproyector, una pizarra blanca en el que escribimos con rotuladores o una superficie formada por gruesas hojas de papel, por no hablar de la pizarra digital e interactiva, los «estímulos» pueden ser tan diversos que no permiten obtener unos indicios a partir de los cuales aplicar la categoría «pizarra».

Y, aun así, no tenemos dificultad para hacerlo, para percibir una esencia común, esto es, *el significado*. Lo cual se debe a que la comprensión no consiste en la reconducción de un estímulo a un sistema de categorías, sino en la percepción del sentido que tiene algo en el seno de un sistema de referencias; en su comprensión como *posibilidad de acción*, en comprender aquello para lo que sirve.

Comprender el sentido de ser de algo significa comprender para qué sirve dentro de un contexto de sentido. Sabremos qué es un cosa si sabemos señalar su función dentro de un horizonte de sentido. Un niño no adquiere categorías que aplicar, sino que aprende a relacionar las cosas entre sí, percibiendo la estructura de referencias presente en el mundo que habita, de igual modo que percibe o puede percibir la estructura de referencias interna a todo ámbito disciplinar (el mundo matemático, el mundo literario, el mundo físico…).

7. *La comprensión radica en el sistema de referencias: una pedagogía realista*

El sentido es dado, no construido. Es la apertura al mundo como sistema de referencias la que hace posible la comprensión, y no la categorización, pues las referencias no son categorías subjetivas, sino *la trama de nuestra vida*, el tejido del sentido que habitamos y nos es dado. Por tanto, educar no consiste en equipar al niño con estructuras categoriales, sino permitirle advertir *referencias estructurales entre las cosas*. En este sentido, la pedagogía fenomenológica es una *pedagogía realista*, en contraposición a una orientación constructivista. De hecho, la comprensión que persigue la educación radica y es posible gracias a la captación de *relaciones de referencia entre entes*, y no a la reconducción de estímulos a categorías subjetivas.

En consecuencia, *el ingreso en el mundo no pasa por el desarrollo de un sistema de categorías, sino por la apertura a lo real*, esto es, a la comprensión de los diversos sistemas de referencias. Por ejemplo, que con una llave del 33 no se puede apretar una tuerca del 15, o con un destornillador, con permiso de Rorty, no puedes limpiarte los oídos. *El uso no es arbitrario, no procede de convenciones o negociaciones intersubjetivas*; existe un uso que permite ver el significado y, por tanto, es educativo, y un uso que lo *malinterpreta*. La comunicación, el uso o la categorización pueden ser buenos o malos precisamente en virtud de que existe una estructura objetiva de referencias que se organiza fenoménicamente *con independencia* de nuestra subjetividad, de nuestras creencias y negociaciones.

Estas son las razones que llevan a Heidegger a no emplear el término sujeto sino «estar en el mundo»: para indicar que el conocimiento radica en el estar abierto a un sistema de referencias de contenido. Cuando, ante un niño, tomo de la caja de herramientas un martillo demasiado pequeño para clavar en la pared un clavo muy grande, *sin decir palabra*, sin categoría lingüística alguna, hablo, educo, o sea, *presento una relación de ser que se impone a la subjetividad*.

3. La comprensión como intencionalidad originaria

1. *No «construimos sentido», sino que comprendemos el sentido que se da*

La relación originaria con las cosas no consiste en darles significado o en atribuirles significado en situaciones u ocasiones diversas[16]: no creamos el sentido, sino que *comprendemos el sentido que se da*; y la acción subjetiva consiste en dar respuesta a los significados que nos *interpelan*, esto es, a posibilidades de acción que nos invitan a tomar parte. Esto supone que, para los seres humanos, el acceso originario al mundo no es mediante la sensación (los indicios) o la percepción, sino mediante la comprensión, porque «el modo más inmediato de relación con el mundo no es el conocer

16. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, 17.

meramente perceptivo, sino el hacerse cargo a través del manejo y del uso, lo cual lleva aparejado su propio 'conocimiento'»[17]. Las cosas se manifiestan, por tanto, como *pragmata*, o sea, como medios actos para el hacer, de modo que comprenderlos significa para nosotros entender para qué sirven.

Èntiendo para qué que sirve la tiza porque comprendo qué es la pizarra, los estudiantes, la escritura... Si entrase en el aula alguien que desconoce qué es la pizarra, la escritura, la lección, la escuela... no podría comprender el significado de la tiza. Para hacérselo entender tendríamos que hacerlo entrar en ese sistema de referencias, abrirlo a la *comprensión de los nexos que la tiza tiene con la pizarra*... Una vez entendidas tales referencias aquel sujeto podría comprender el ser de la tiza, pues «*antes* de cada medio particular, se ha descubierto ya una totalidad de medios»[18]: el mundo, en cuanto sistema de referencias, es anterior a las cosas singulares, es el diferenciar antes que los diferentes.

2. *La educación como ingreso en el sistema de referencias*

Este movimiento mediante el cual un ser humano entra en un horizonte de sentido constituye ese dinamismo originario de la existencia que llamamos educación. Es una dinámica propia de toda cultura humana, dado que todas se desarrollan a partir de un mundo y todo recién llegado pasa a formar parte de esa comunidad de personas y se abre a la comprensión del sistema de referencias que todos comparten. El ser humano vive inmerso en un sistema de significados, y *es su relación con el mundo la que hace posible la comprensión del sentido*, que no es un sistema simbólico establecido entre él y el mundo, sino una intencionalidad originaria; ya que los significados no son aquello que media entre mí y la realidad, entre mí y el mundo: *son* mi mundo, el mundo en cuyo interior gravita la existencia. Los martillos, los encerados, las prohibiciones, los impuestos, los amores, las desilusiones... no son sistemas simbólicos más allá de los cuales se daría la realidad: *son la realidad*, aquella realidad en la que se mueve nuestra vida.

17. M. Heidegger, *Essere e tempo*, 92.
18. *Ibid.*, 94-95.

3. *Los mundos como épocas del ser*

Hemos apuntado que la comprensión es la intencionalidad originaria mediante la que se manifiestan los entes en su sentido de ser. Para un hombre primitivo, o simplemente para un hombre que viviese en otro mundo, un lápiz no sería un lápiz. Tampoco para un animal puede ser un lápiz. Lo que no quiere decir que vivamos de representaciones subjetivas. Este habría de ser, quizás, el punto de partida de una pedagogía intercultural. En la medida en que «es propio de la educación intercultural mostrar a las nuevas generaciones los aspectos menos evidentes de los universos culturales de aquellos que, procedentes de otras partes, viven entre nosotros»[19], la relación entre personas es siempre una relación entre existencias que se mueven en *ámbitos de ser diferentes* que, precisamente por ser ámbitos de ser, no son paradigmas inconmensurables, sino espacios que pueden encontrarse, en los cuales la comunicación puede mostrar, como sucede cuando entramos en contacto con otros mundos, el significado de ciertos objetos, de ciertas prácticas... Todo llega a sernos comprensible, *a medida que entramos en ese mundo, esto es, en aquel sistema de referencias de sentido.*

4. Educar para comprender

1. *Horizontes de referencias y enseñanza*

Formarse no significa adquirir hábitos, sino insertarse en una trama de sentido. Vivir dentro de un horizonte de sentido es lo que hace que sea posible la educación, y no el simple adiestramiento, y nos conduce inmediatamente al núcleo de aquella. La educación –señala muy bien Bruner no consiste en la formación de hábitos[20], ya que *nuestra vida tiene siempre un horizonte*, pues no vivimos nunca de actos aislados; y si podemos pensar en acciones subjetivas, juzgar, sentir, valorar... es porque nos encontramos originariamente inmersos en una trama de sentido, abiertos al mundo y en conexión con todas las cosas. Sin esta conexión preliminar «no tendríamos posibilidad alguna de ordenar y unificar las fases de la

19. M. Giusti, *Pedagogia interculturale*, 23.
20. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, 18.

vida. Dicho brevemente, no tendríamos razón alguna para afirmar que estamos en el mundo con las demás cosas; encontraríamos singularidades, pero no existiría el *mundo*»[21].

Solo podemos comprender cada cosa nueva con que nos encontramos en cuanto se inserta en un horizonte ya abierto. Y este es un principio fenomenológico en el que debería apoyarse toda teoría fenomenológica del aprendizaje, pues define las condiciones de posibilidad, determina el ritmo y los desafíos ante los que puede encontrarse tanto el joven en formación como el adulto, puesto que *una cosa puede penetrar en la existencia y ponerla en marcha (ya sea mediante la lección o el diálogo), solo si puede insertarse en su horizonte de sentido*. La memoria misma solo puede activarse si algo se comprende, si responde a un interrogante que surge y, en consecuencia, se ubica en un horizonte de significado.

2. *La comprensión no coincide con el saber hacer*

Precisamente por ello es necesario no malinterpretar la noción de comprensión intencional a partir de la idea de que «se da comprensión de un concepto, de una habilidad, de una teoría o de un campo del saber, cuando el sujeto es capaz de aplicar oportunamente dicha comprensión en una situación nueva»[22]. Esta perspectiva limita la noción de comprensión a lo puramente operativo y pierde de vista esa que hemos señalado como condición de posibilidad de la comprensión: la precomprensión de un sistema diferencial de referencias. Las consecuencias pedagógicas son inmediatas: para Gardner se trata de familiarizar con las diversas disciplinas, limitándose a corregir los defectos que aparezcan con el desarrollo de otras habilidades, por ejemplo éticas, estéticas…, de modo que la formación se convierte así en una yuxtaposición de exigencias privadas de articulación unitaria.

En cambio, desde nuestro punto de vista, *la capacidad de aplicar un conocimiento en un nuevo contexto radica en la amplitud de nuestra comprensión del sistema de referencias*. De hecho, comprender una cosa y, en consecuencia, saber aplicarla en contextos

21. J. Patočka, *Le monde naturel comme problème philosophique*, 78.
22. H. Gardner, *Sapere per comprendere*, 123.

nuevos, significa *asumir –en su diversidad y de manera progresiva– su sentido dentro de una totalidad de referencias*. Por lo demás, podemos imaginarnos a un individuo que cumple una orden o que aplica algo «creativamente» sin poseer comprensión alguna.

Si aleccionamos a un sujeto para que borre siempre que oiga la palabra «borra», en cualquier nuevo contexto borrará, por ejemplo, lo escrito en el encerado o las huellas dejadas en el sendero, mas sin saber por qué es necesario hacerlo. Comprender, por tanto, significa originariamente poseer una precomprensión del horizonte de referencias, de modo que *cada nueva comprensión es un saber en cuanto amplía nuestra comprensión del horizonte*.

La educación es una ampliación continua del horizonte de precomprensión, y lo nuevo solo puede ser asumido si es posible insertarlo en la estructura de receptividad del alumno, es decir, si puede ser comprendido a partir de una precomprensión anterior; es en este sentido específico y determinado –sin asumir perspectiva constructivista alguna– en que podemos dar la razón a Mezirow, cuando señala que el aprendizaje «es el proceso vinculado al uso de una interpretación precedente para construir una interpretación nueva, o revestida del significado de una experiencia propia como guía de futuras acciones»[23].

3. *El aprendizaje como explicitación de referencias*

Cada descubrimiento de un nuevo objeto es posible gracias a un horizonte de referencias, y constituye *una explicitación* de posibilidades implícitamente presentes dentro de aquel horizonte de sentido. Un descubrimiento científico como el de la gravitación universal no podría haber tenido lugar en la apertura de sentido propia de la civilización griega, pues aquel horizonte no habría podido motivarla. Por lo tanto, «toda singularidad procede de esa totalidad, toda singularidad es, de algún modo, una explicación o representación expresa de algo que estaba ya contenido, encerrado en la totalidad sin eclosionar. Metafóricamente hablando, decimos que el mundo se nos presenta como un horizonte»[24].

23. J. Mezirow y otros, *Learning as transformation*, 5.
24. J. Patočka, *Notes sur la préhistoire de la science du mouvement: le monde, la terre, le ciel e le mouvement de la vie humaine*, 4.

Las cosas se manifiestan porque un mundo determinado lo consiente. Así, por ejemplo, la química moderna ha podido desarrollarse a partir de la matematización de la naturaleza, lo que era imposible en el horizonte de sentido de la cultura del Renacimiento, donde la naturaleza se manifestaba con las características de lo viviente. Análogamente, un problema de emancipación como reivindicación de libertad individual no podría darse en el seno de una cultura tribal, y no porque estuviese reprimida, sino por el simple hecho de que *no podía aparecer ni siquiera como deseo*, como posibilidad que interpela la existencia. *En tales mundos esa posibilidad no se manifiesta*. Por ello, no puede llegar a manifestarse nada que no se encuentre dado en el horizonte de un mundo como *posibilidad latente*. Por ello, enseñar significa explicitar las referencias, y aprender significa comprender tales sistemas de interacción.

5. Educación para la realidad

1. *El proyecto explicita el sentido*

Hemos apuntado que el mundo es un horizonte de significados en el que se mueve nuestra existencia; por tanto, aquel no se manifestaría sin el hombre. Por esto mismo, el mundo no es algo que está más allá de nuestro conocimiento, sino el horizonte originario a partir del cual todo conocimiento y aprendizaje son posibles. No tenemos representaciones que nos muestran algo externo, sino que nos movemos dentro de un ámbito de significados: el mundo «no es una determinación de *aquel* ente que por esencia *no* es el Dasein, sino un carácter del Dasein mismo»[25].

De hecho, «*sentido es el horizonte del proyecto estructurado por el haber previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa, horizonte desde el cual algo se hace comprensible en cuanto algo*». Por eso, «el sentido debe ser concebido como la estructura existencial formal de la aperturidad que es propia del comprender. El sentido es un existencial del Dasein, y no una propiedad que se adhiera al ente, que esté 'detrás' de él»[26].

25. M. Heidegger, *Essere e tempo*, 89.
26. *Ibid*., 193.

2. *El dar sentido como respuesta*

Lo cual, no obstante, no significa que sea el hombre o el proyecto el que *crea* el sistema de referencias. Si es verdad, por un lado, que cada uno de nosotros da sentido a las propias acciones, palabras…, y que este sentido «no reside en algo ajeno a nosotros, sino que hace referencia a una vivencia interior irrepetible»[27], no conviene perder de vista que no es el hombre quien estructura con su interpretación el sistema de referencias, pues *la interpretación actúa como explicitación del horizonte de referencias*. Todo proyecto humano y toda concesión o atribución de sentido es siempre una *explicitación* de posibilidades ya dadas *implícitamente*, esto es, de aquellas que animan la realidad. El paso del mentalismo al ser del mundo (y la noción misma de intencionalidad) consiste precisamente en considerar la atribución de sentido como respuestas, por lo que *el aprendizaje no consiste en la organización de estímulos*, sino en la comprensión del delinearse del ser.

Las cosas no adquieren sentido a partir de mi proyecto –en cuanto las dispongo de una cierta manera–, puesto que el desarrollo de mi proyecto depende de «*una jerarquía del en-vista-de-que*, a partir de la cual pueden ser comprendidas las cosas»[28]. La propia narración en cuanto reapropiación de sí no es creación de sentido, sino explicitación del propio ser a partir de nuevos horizontes de anhelo.

El problema de la narración «no reside en la remisión al *verdadero yo*, el *verdadero personaje* que hemos sido y somos»[29] pues, de hecho, el verdadero ser del hombre no es algo dado «ya desde siempre, ni siquiera con la evidencia del 'yo soy', sino lo que ahora tiene y puede tener en la forma de la lucha por la verdad para hacerse a sí mismo verdadero. *Por encima de todo*, el ser verdadero es un fin ideal, una tarea de la *episteme*, de la 'razón'»[30]. Por ello, como veremos con más detención en el capítulo sesto, la noción de narración se vincula con la de cuidado de sí, en cuanto el descubrimiento del propio ser –del sentido de la propia historia y de lo que

27. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, 181.
28. J. Patočka, *Leib, Möglichkeiten, Welt, Erscheinungsfeld*, 96.
29. D. Demetrio, *Raccontarsi*, 35.
30. E. Husserl, *La crisi delle scienze europee*, 42.

nos ha sucedido–, se revela *aprés coup*, a partir del presente que se vive y de los horizontes de espera que lo constituyen.

Análogamente, y considerando el acaecer histórico de la apertura del sentido, si bien la organización del sistema del saber asumía en el medievo una forma completamente diversa a la adoptada en el curso del siglo dieciocho, no era un proyecto de estructuración del saber el que daba forma al sentido del mundo. Tan solo explicitaba lo que se *predelineaba* en una cierta apertura de sentido y significado, no creada por el hombre y su intencionalidad subjetiva, sino *dada*. Es esta conciencia la que debería guiar cualquier futura revolución de la formación y todo proyecto curricular.

3. *Un mundo se abre paso en el hombre, pero no es el hombre quien lo abre*

Así pues, podemos decir que *en el hombre* se abre paso el sentido del mundo, lo que no significa que sea abierto *por el hombre*. Podemos afirmar, con Heidegger, que todo aparecer remite al hombre, porque un horizonte de sentido solo se muestra si existe un ser que pueda comprender el sentido, mas la apertura no es fruto de una construcción o negociación: *acontece*. En consecuencia, el sentido es lo que se manifiesta *en* la intencionalidad, no lo construido *por* la intencionalidad. El sentido no está dentro de la mente, sino en el mundo, en el sistema de referencias objetivas que lo rigen y hacen posible. No es, pues, el hombre quien da forma a dicho sistema de referencias.

La comprensión es una respuesta a cómo se da el significado en una cierta apertura. Así, el hombre no es un ser que otorga forma y sentido a una realidad informe e insensata, sino el lugar en que una cierta organización de significados, de posibilidades de acción y un determinado modo de concebir la vida y a sí mismo se hace posible: «El propio ser se anuncia y se oculta, se ofrece y se sustrae, sin que esta verdad del ser se agote en el Dasein»[31].

Esto significa, en primer lugar, que *la manera en que nos interpretamos a nosotros mismos no procede de nosotros*, sino del sentido de ser que domina una determinada época y que se *graba*

31. M. Heidegger, introduzione a *Che cosa è metafisica?*, 325.

en nosotros, removiendo o velando, en su aparecer, otras formas de interpretación. Los actos subjetivos no confieren sentido, más bien son una respuesta. El mundo es, de hecho, un telón de fondo dado en que nos encontramos *antes* de adoptar cualquier postura ante él, pues son la comprensión y receptividad de ese fondo originario las que hacen posible dicha postura: esto es, todo acto subjetivo, toda narración de sí y todo proyecto de auto-formación y educación de uno mismo[32].

Por ejemplo, para un espartano la posibilidad de amar a los propios enemigos no contaba, es decir, no interpelaba su existencia y, por tanto, no tenía que tomar posición al respecto. No se trata de que los espartanos obviasen tal posibilidad: simplemente, no aparecía como tal en su existencia. No podían dar ese significado simplemente porque *no se daba* dentro de aquel horizonte de apertura al ser. Esta apertura es requisito previo para que toda donación de significado y toda respuesta subjetiva puedan tener lugar. Los actos subjetivos son una respuesta a algo que está en el mundo, de modo que *los pensamientos no están en nuestra cabeza, sino en la apertura a un sentido de ser*.

6. La diferencia entre creencia y significado hace posible la educación

1. *La diferencia entre creencia y significado*

Aunque nos encontremos en un horizonte de posibilidades que son propios de un mundo, a menudo estos significados no alcanzan nuestra conciencia –ni siquiera llegamos a comprenderlos , aunque existan «objetivamente» en el mundo, y solo puedan existir en aquel mundo. Por ejemplo, muchos de nosotros no sabemos qué es

32. Hace algunos años Gianmaria Bertin y Mariagrazia Contini llamaban la atención acerca del *darse* de lo posible, señalando que «existe un conjunto de datos de hecho, de los que no tenemos ni culpa ni mérito y nos definen en gran medida, que esbozan nuestra identidad y con los que habremos de contar tal vez para siempre» (G. M. Bertin - M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, 12). No obstante, el *darse* no agota la libertad, más bien la hace posible pues «en el horizonte abierto de lo posible que connota nuestra existencia (posible-que-si/posible-que-no) somos nosotros quienes hemos de elegir si lo secundamos o no» (*ibid.*, 15).

exactamente un «procesador», o poseemos una comprensión vaga al respecto: «Algo que hace funcionar un ordenador». Pero también podemos tener una creencia errónea, como cuando alguien, conociendo la palabra de oídas, afirma por libre asociación: «El procesador es alguien que preside los procesos en un tribunal». En este caso, esta persona tiene una *creencia*, y el significado no surge a partir de un acuerdo entre creencias, porque el significado no está en la mente, sino en el mundo, y qué es un procesador viene determinado por la organización de sentido de ese mundo. Confundir el significado con las creencias es el error fundamental en que puede caer una teoría culturalista, pensando que los significados son meros hechos subjetivos, y que no existen significados objetivos propios de un determinado mundo.

2. *El significado no procede de una negociación*

En esta concepción se presta especial atención al factor subjetivo pues, no en vano, las cosas «solo adquieren significado en cuanto la mente humana contiene los instrumentos que permiten su interpretación»[33]. Se trata de reclamar justamente el hecho de que si se manifiesta un significado, este debe hacerse visible en la comprensión que tiene el sujeto. Si la pretensión de Hannerz fuese la de subrayar la necesidad de no olvidar el lado subjetivo en lo que toca a la aparición del significado, haríamos bien en tomar en serio su indicación. Sin embargo, la propuesta de este autor parece ir más allá: parece querer *reducir la noción de significado a la de creencia*; de modo que el sentido de algo procedería de lo que uno cree que es ese algo, teniendo en cuenta que cada cual tiene creencias distintas acerca del sentido de las cosas. Esto desemboca claramente en un concepto de significado muy distinto del que hemos tratado de esclarecer hasta ahora: la idea de que *la noción de sentido ha de poder ser definida sin recurrir a creencias subjetivas*. Para Hannerz, en cambio, «el flujo cultural consiste en la exteriorización de significados producidos por los individuos mediante adaptaciones de formas generales, así como

33. U. Hannerz, *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*, 6.

en las interpretaciones que proporcionan aquellos individuos de tales manifestaciones»[34]. El significado coincide, en suma, con lo que cada cual *quiere decir*.

Así pues, *el significado acontecería en la acción de comunicar*, cuando alguien exterioriza un significado que otro debe interpretar. Si esto fuese así, *la educación se tornaría imposible*, pues el significado quedaría reducido a lo que el alumno *cree* que el maestro quiere decir, sin posibilidad de corrección, porque tan solo existirían puntos de vista. La corrección se entendería como un acto de poder mediante el cual el maestro *impone* su propio punto de vista. La relación entre ellos sería entonces de «mente a mente». En cambio, el análisis fenoménico muestra claramente que la relación es tríadica: «mente-mundo-mente», ya que *somos junto con el mundo*.

Naturalmente, con frecuencia el estudiante interpreta a su modo lo que dice el maestro, decodificándolo a partir de la propia vivencia y ambiente cultural, de modo que sea fundamental que el maestro *entienda qué y cómo han entendido algo los alumnos*. Sin embargo, si solo existiesen creencias subjetivas no tendría sentido proyectar itinerarios para «mejorar la comprensión». Que el estudiante interprete a partir de las propias creencias no significa que estas no puedan ser corregidas recabando el significado que tiene algo en el mundo: el procesador no quien preside procesos en un tribunal, sino algo que elabora los datos en un ordenador.

3. *La comunicación no es una exteriorización*

Por tanto, ni las cosas son como las propone Hannerz, ni la corrección dialógica en el curso del proceso educativo coincide necesariamente con una imposición o un acto de poder. Se trata, más bien, de un «mostrar», una invitación a la observación y al uso de la razón, es decir, a captar las referencias objetivas presentes en el mundo. El uso de la razón consiste, de hecho, en «mostrar» las cosas del mundo y descubrir las posibilidades contenidas en la realidad, ya que «dentro de la realidad, en aquello que hay, se encuentra 'hospedada', por así decir, la posibilidad de aquello que

34. *Ibid.*

puede ser»[35]. En este sentido la educación consiste *en el incremento de conciencia acerca de las implicaciones de un pensamiento, una acción*..., en prestar atención a referencias objetivas, a posibilidades reales, y en definitiva en educar para la comprensión. La acción de «mostrar» se revela un proceso iconoclasta hacia toda cultura: al abrir el sujeto al mundo lo educo para razonar, para interrogar a la propia cultura acerca de las posibilidades que ofrece.

En la genuina relación educativa la comunicación no consiste en *exteriorizar* significados presentes en la mente del educador, en transferir un saber de una mente a otra, sino en explicitar o poner en primer plano posibilidades de acción contenidas en el *mundo común de la vida*. Una pedagogía fenomenológica no parte de una idea de comunicación como exteriorización, dejando atrás la hipótesis especulativa según la cual los significados presentes en la interioridad habrían de ser exteriorizados, sacados afuera. La comunicación educativa *consiste en explicar, en el sentido de señalar y explicitar los nexos objetivos existentes entre las cosas del mundo.*

4. *Existe una educación que abre a lo posible y otra que lo oculta*

No existe tal producción de significado porque no se da una exteriorización del mismo, de igual modo que los significados no *devienen* sociales tan solo porque, mediante el acto de comunicación, alguien confiera significado a nuestras palabras, llevando a cabo una operación mental. A esta concepción del entendimiento se le escapa el dato fenoménico originario, es decir, que *la apertura de sentido es originalmente exteriorizada*, porque es el mundo en que nos movemos lo que permite el acuerdo intersubjetivo y la comunicación. Los significados no están dentro de la mente, sino en el mundo, y su articulación como conjunto *dentro de un cierto punto de vista y de un proyecto* constituye lo que llamamos «cultura»: el modo en que las referencias que constituyen un mundo son aquilatadas y seleccionadas a partir de una cierta prospectiva. Es así como nuestro mundo contempla la existencia de una cultura católica, una cultura laica..., que son diversas explicitaciones de un mundo común de la vida que, sin embargo, es distinto de aquel

35. M. Ferraris, *Realismo positivo*, 74.

en que vivían los griegos o del que viven los chinos, que habitan un horizonte de sentido distinto al nuestro, según lo que Husserl denomina *Fremdwelt*, a diferencia de *Heimwelt*.

La educación, en su carácter más genuino, consiste en mostrar las referencias objetivas presentes en el mundo. Asume, en cambio, un carácter inapropiado cuando se transforma en trasmisión de un punto de vista, en exteriorización de un significado contenido «dentro» de la mente: cuando el educador se empeña en transmitir su propia visión en lugar de dirigir la mirada del educando hacia la cosa misma por la que se interroga.

Teniendo en cuenta esa articulación objetiva del orden de significados no nos está permitido afirmar que el conocimiento sea «'justo' o 'equivocado' en virtud de la prospectiva elegida»[36]. Que los significados se encuentren en el mundo significa que no se identifican con las creencias subjetivas; precisamente por ello son *las creencias las que pueden ser verdaderas o falsas*.

Dado que son las creencias las que pueden calificarse de verdaderas o disparatadas, podemos hablar de educación como *proceso de ingreso en la estructura de referencias que caracteriza un determinado mundo, y no como transmisión de creencias*. Más que el modo en que una tradición se perpetua a sí misma con identidad inmodificable, la genuina educación se presenta como el modo en que aquella se renueva trasmitiéndose, esto es, abriéndose al futuro y proyectando, generación tras generación, nuevas posibilidades presentes en ella de modo implícito.

7. Los actos intencionales como «apropiación»

1. *El darse de los significados interpela a la persona*

La estructura del horizonte de significados corresponde al ser, en virtud de reglas de referencia que los sujetos no pueden modificar arbitrariamente. Ya hemos señalado que comprender una cosa significa descubrirla «a partir del 'para qué' de su utilidad»[37]. Esto mismo implica, respectivamente, que nos comprendemos a

36. J. Bruner, *La ricerca del significato*, 39.
37. M. Heidegger, *Logica. Il problema della verità*, 98.

nosotros mismos como un ente que, dado un cierto contexto de posibilidades de acción, puede «comportarse» de cierta manera y proyectarse a partir del horizonte abierto; por ello, la formación consiste en la apertura a ese horizonte de referencias. Heidegger escribe que «la estructura del 'en tanto que' corresponde, dicho a grandes rasgos, a nuestra 'conducta', lo cual no significa ciertamente que sea algo subjetivo»[38].

Los actos subjetivos son, de hecho, respuesta y no creación. Esto es válido también para la acción educativa, que no crea un sentido sino que procura su aparición. Y así, en línea de principio, la posibilidad, por ejemplo, de organizar o modificar radicalmente mi vida o de modificar un estilo educativo, está ya dada dentro de un mundo, pertenece a su horizonte de sentido, aunque permanezca como telón de fondo, sin que sea explícitamente advertida.

No obstante, puedo hacer otras cosas o moverme dentro de un proyecto de sentido diferente, puesto que la posibilidad es propia de aquel mundo, si bien, en principio, *no es una posibilidad que me implica e interpela personalmente*. Esta dada, pero no consigue afectar aquella determinada subjetividad particular; no llega a tocar a sus puertas, permanece como trasfondo en la medida en que son otras las posibilidades que se imponen al yo con fuerza mayor[39].

2. *La educación como «apropiación»*

Del horizonte de referencias y posibilidades surgen las predisposiciones, las intenciones pasivas, aquello que trata de imponerse al yo, ya que esta interpelación «es previa al *cogito*»[40], a la adopción de una posición subjetiva. Esto significa que *el sentido del mundo se delinea antes de que el yo se vuelva activamente hacia el aparecer*; por lo que el volverse del yo, el proyectarse, la educación, el cuidar de sí, el dar sentido y, con todo ello, los actos mediante los que nos volvemos activamente sobre el mundo deben ser entendidos como «actos egológicos que se avanzan en respuesta a las afecciones»[41].

38. *Ibid.*, 97-98.
39. E. Husserl, *Lezioni sulla sintesi passiva*, 207.
40. Id., *Esperienza e giudizio. Ricerche sulla genealogia della logica*, 79.
41. Id., Ms. C 16 IV/8 (marzo 1932).

En este sentido, la temática fenomenológica se muestra particularmente interesada por el concepto pedagógico de «apropiación», ya que responder significa *apropiarse* en la medida que –como venimos diciendo– «los espacios o ámbitos se entienden, por así decir, como oportunidades formativas, en cuanto las concesiones sociales de sentido acumuladas en ellos deben ser descubiertas por el sujeto; niños o adolescentes confieren un sentido propio a lugares y espacios y, de este modo, se abren al propio sentido de la vida»[42]. Un espacio es un contexto de posibilidades de acción que el sujeto en formación encuentra ya dado, pero del que debe apropiarse. Por este motivo, la noción de apropiación pasa a sustituir a la de «dar sentido».

La educación es el proceso mediante el que se abre un contexto de posibilidades de acción, entra a formar parte de las posibilidades propias de una persona. Sobre esta han de ser atentamente valoradas algunas propuestas que se apoyan en Husserl, y definir mejor el concepto de «apropiación». Este concepto se puede clarificar a partir de la noción de «espacio» (que ofrece además la posibilidad de adentrarse en las cuestiones didácticas conectadas con la enseñanza de la geografía). En esta línea, Benno Werlen señala –haciendo referencia a Husserl y, sobre todo, a Schutz , que si se acepta la idea de que la espacialidad de la existencia humana no se constituye a partir de la mera percepción sino mediante actividades y acciones, «no tendría particular interés el significado de los espacios o lugares, sino su significado *para* las acciones, o en cuanto expresión de la apropiación simbólica mediante la actuación *de los sujetos*»[43].

Ahora bien, el hecho es que ninguna acción sería posible sin una delineación preliminar de sentido, de manera que el acto (el dar sentido, la acción, la apropiación) es una «respuesta a la afección del ser»[44]; por tanto, *más originaria que la atribución de sentido es el darse del sentido*. De hecho, «al aprehender que recibe corresponde, por así decir, un dar»[45]. La receptividad del sujeto es un «acuse de recibo» de cuanto ha sucedido, un tener-desde

42. U. Deinet - Ch. Reutlinger, *Einleitung*, 8.
43. B. Werlen, *Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum*, 217.
44. E. Husserl, *Antwort auf die Seinaffektion* (Ms. A VI 27/10 [1921-31]).
45. Id., Ms. A 12 II/19b.

teniendo-ya. Veremos que será necesario partir de aquí para desarrollar la propia noción de vivencia más allá de todo mentalismo (lo que Husserl denominaba «psicologismo»), para evitar entender la vivencia como aquello que acaece dentro de mi cabeza.

3. *Los horizontes prefiguran expectativas*

El momento subjetivo representa «la toma de conciencia» del yo y, en consecuencia, la actualización y *adhesión a un sentido que se prefigura sobre el terreno de la pasividad*[46]. La existencia se encuentra inmersa en un proyecto antes de todo proyectar, de manera que el objetivo de la narración de sí no consiste en dar un sentido, sino *en buscar un sentido en aquello que sucede*, en responder a las posibilidades que se nos imponen, en cuidar de la propia existencia cuidando de la propia respuesta y de las propias emociones.

Esta dimensión de los actos como «respuesta» a algo que interpela al sujeto es decisiva y estratégica, al punto que Husserl define los actos del sujeto (el dar sentido) como un «ser atraído y un escuchar que responde»[47], pues la acción «es 'impelida' por su contenido, que a su vez es evocado y determinado por el objeto (*Objekt*) en cuanto articulado en un cierto modo»[48]. Así, por ejemplo, el tiempo transcurrido en una estación ferroviaria puede no decirnos nada, configurarse como un tiempo que no pasa, en que nada nos interpela o afecta; pues bien, en este caso *el aburrimiento es el acto en que tal darse del ser y su estructura de contenido se revela subjetivamente*, esto es, reverbera sobre nuestra existencia. El aburrimiento revela un sentido de ser, y nos hace tomar conciencia de la relación que mantenemos con un cierto contenido.

Lo mismo puede suceder durante las horas de clase, por lo que haremos mal en interpretar el aburrimiento de los estudiantes como desinterés puramente subjetivo (una suerte de capricho), sin advertir la relación intencional que establece dicho aburrimiento con la situación, llevándonos así a preguntarnos por lo que sucede

46. Para la noción de «prefiguración» (*Vorzeichnung*), cf. E. Husserl, *Lezioni sulla sintesi passiva*.
47. Id., Ms. C 3 III/47b [1931].
48. Id., Ms. M 95.

(se da) en la lección. El aburrimiento debe ser interpretado como la «respuesta» que es «requerida» por un determinado contenido, de modo que ha de ser *el contenido o el modo de presentarlo lo que debe ser cambiado*.

4. *Receptividad y pasividad de la experiencia*

No obstante, todo esto no quiere decir que el sujeto sea una suerte de tabla rasa. *Las posibilidades no se imprimen en la persona, sino que la interpelan*. Por un lado, «no somos nosotros sino el ser fenoménico»[49] el que pone a disposición las posibilidades de nuestro propio ser. Por otro, *la persona surge de esta interpelación*, en cuanto las posibilidades de acción que se me manifiestan tienen algo que decirme, *me indican la acción posible*, me ayudan a entender *quién* seré si las actualizo, y me interpelan bajo la forma de una pregunta implícita: «¿Quieres ser este tipo de persona?».

En este sentido la narración y el relato autobiográfico proceden siempre de horizontes que prefiguran diversas expectativas para la vida. La narración no es un mera acumulación de recuerdos, y sí «un acuerdo de conformidad con cuanto se ha sido»[50], un acuerdo que no es arbitrario, pues procede de la propia dinámica de la existencia, es decir, de aquellos que son, unas veces y otras, los horizontes de espera que se nos abren y posibilidades de acción que contienen. No en vano, es a partir de nuestro propio poder ser y la concreta movilidad de la existencia de donde brota el relato de sí y la necesidad misma de volver a relatarse.

Por ello, es evidente que «la competencia para la construcción y comprensión de relatos es esencial para la construcción de nuestra vida y del propio 'lugar' en ese mundo posible con que nos vamos a encontrar»[51]. Saber construir o comprender relatos significa saber acoger las posibilidades que estos reservan al sujeto; *saberse relatar significa saber reinterpretar el propio poder ser*, en cuanto el relato no tiene principalmente una función retroactiva sino, ante todo, la de *permitir reapropiarnos del porvenir*. El relato auto-

49. J. Patočka, *Der Subjektivismus der Husserlschen und die Forderung einer asubjektiven Phänomenologie* (1971), 307.
50. D. Demetrio, *Raccontarsi*, 10-11.
51. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, 53.

biográfico es siempre un modo de reabrir un futuro que parecía cerrado, gracias a una nueva interpretación de sí que permite ver lo posible, en contraposición a una precedente interpretación de nosotros mismos que lo oculataba.

5. *La prefiguración pasiva invita al sujeto a ocupar su lugar*

Las posibilidades nos interpelan en cuanto obtienen esa capacidad de dirección de un horizonte que consiente el aparecer, es decir, de las relaciones que constituyen su ser: «La especificidad esencial del hombre –escribe Patočka– es que el ente se le puede manifestar, puede convertirse en fenómeno para él, es decir, mostrarse en aquello que es y tal como es»[52]. De modo que la significatividad se da al hombre mediante aperturas de sentido que son históricas; cada cosa que aparece y cada posibilidad de acción obtiene el propio ser y significado del horizonte de referencias en se encuentra inserta[53]. Es por ello que la propia pedagogía fenomenológica se constituye como ciencia histórica, como *un acto subjetivo y un proyecto que responde* a aquello a que estamos históricamente destinados.

De hecho, las diversas manifestaciones del mundo no guardan relación con un sentido subjetivo, sino con un desvelarse del ser, *un diferente aparecer del mismo que interpela al hombre en modos diversos*. La noción de mundo se encuentra así indisolublemente ligada a la de tiempo, pues «el espacio abierto no es idéntico al universo del ente, sino que es aquello que, *en una época determinada*, se puede desvelar como ente. Dicho de otro modo: es el mundo en una época determinada, si se comprende el mundo como estructura del 'en-cuanto-aquello-que' el ente manifiesta al hombre en una época determinada»[54].

Hemos de encontrar la verdad de nosotros mismos y relacionarnos con ella a partir del horizonte de sentido y posibilidades de acción que nos interpelan, *a partir de la provocación de la realidad*. La proyección pedagógica ayuda en la media en que se

52. J. Patočka, *Saggi eretici*, 8.
53. *Ibid.*, 14.
54. *Ibid.*, 10.

entiende como explicitación de aquellas referencias contenidas en el horizonte de sentido o en la concreta motivación e historicidad de la existencia. Será, en cambio, extraña y hostil a la vida cuando se deja guiar por instancias utópicas que, en lugar de explicitar lo posible contenido en la realidad, crean un mundo paralelo, esto es, posibilidades que no pueden ser actualizadas ni actuadas y, en general, *posibilidades que no pueden ser realizadas y que, por tanto, paralizan la existencia*.

5

LAS EMOCIONES COMO CONDICIÓN DEL CUIDADO DE SÍ Y DEL APRENDIZAJE

1. Los actos fundamentales de la conciencia y las vías de la formación

1. *Una única apertura en tres tipos de actos de conciencia*

Hasta ahora hemos presentado la educación como ingreso en el horizonte del sentido, como ampliación o apertura a lo posible. Nos hemos referido a ella como un acto de comprensión. Profundizaremos ahora en el sentido de esta comprensión, pues conviene contrarrestar la tendencia a considerar que el sentido solo se manifiesta mediante un comprender puramente cognitivo cuando, en realidad, lo posible se manifiesta a través de un acto de comprensión emotivamente situado, mediante una apertura emocional.

Hemos insistido en la formación como apertura de la razón, pero considerando que ni aquella ni esta se agotan en los actos de conocimiento. Una formación armónica de la persona exige aclarar las diversas formas esenciales de apertura de la conciencia en las que pueden manifestarse los distintos campos del ser.

Los actos de conciencia son, de hecho, actos de la razón, pues en ellos se manifiestan esferas del ser, y la razón es correlato del verdadero ser; de modo que emplear la razón significa tratar de determinar lo que es verdadero, lo que es bello y lo que es bueno. Así pues, es necesario considerar las estructuras fundamentales de los actos de conciencia para articular en su integridad la estructura misma de la formación de la persona y sus diversas disciplinas. En este sentido, Husserl distingue, a la luz de su análisis de la conciencia, tres tipos fundamentales de actos: los intelectivos, los valorativo-emocionales y los propios de la voluntad.

2. *Tres fines educativos*

A estos tres tipos de actos corresponden *tres diversas esferas del ser*: lo verdadero, lo bueno y lo bello. Estas, a su vez, se relacionan con tres objetivos de la educación: la educación del intelecto y el desarrollo del conocimiento; la educación y el cuidado de las emociones, pues solo en ellas se manifiestan las posibilidades de la existencia; y la educación de la voluntad, sin cuyo desarrollo la persona no puede constituirse como ser que actúa y ocupa su lugar en el mundo y en la red de las obligaciones recíprocas o, como diría Nietzsche, como animal a quien le está permitido prometer.

Los actos emotivos y los de la voluntad dan lugar a la aparición de dos nuevas clases de objetos y, por tanto, de razón, pues «existen tantas especies fundamentales de actos, como tipos fundamentales de razón»[1]. Los actos que fundan la razón lógica son, de hecho, *actos objetivantes* que toman posición frente al ser de un objeto y lo determinan como objeto existente, no existente, quizás existente... Dichos actos pueden ser, al igual que los objetos y estados de cosas a que se refieren, verdaderos o falsos.

Los objetos lógicos y perceptivos nos son dados, por tanto, mediante actos del *creer* –como, por ejemplo, el considerar verdadero– que nos permiten el acceso a la noción de *verdad*. Por el contrario, *los valores éticos y objetos estéticos nos vienen dados mediante actos emocionales* –como el sentir, o el desear que nos abren a la esfera de la *belleza*. Si a estos actos se manifiesta el objeto deseado, odiado, amado o desagradable, se debe a que la modalidad intencional que los caracteriza no es la del «creer», sino la del valorar.

Así pues, los sentimientos no son meros estados internos. Tienen carácter intencional, visibilizan una específica esfera del ser, ya que en ellos se constituyen los valores (éticos y estéticos) –objetualidad de nueva especie , que no se nos manifestarían ni podríamos experimentar si fuésemos sujetos puramente cognitivos. Es lo que sucedería si al observar un cuadro viésemos tan solo un conjunto de colores y no otra cosa manifestada en actos emotivos (mediante la fruición estética). Lo mismo cabría decir de los objetos éticos. En los actos de voluntad se manifiesta *aquello que debe ser*, lo que debemos ser para ser nosotros mismos: lo que es bueno y conforme a una *vida buena*; solo en ellos se manifiestan las metas y, por tanto, una relación responsable consigo mismo.

1. E. Husserl, *Lineamenti di ética formale*, 85.

3. *La unidad de la razón y los fines educativos*

Somos capaces de actos cognitivos, emocionales y volitivos que son actos de la razón, porque se corresponden con las esferas ontológicas de lo verdadero, lo bello y lo bueno. Mas no debemos pensar que estamos ante tres esferas separadas e incomunicadas. *Son tres modos de manifestación de una originaria apertura de sentido*, que es posible mediante una comprensión emotivamente situada. En el ámbito de dicha apertura *los tres campos están conectados*, dado que allá donde decrece una de estas aperturas, lo hacen las otras dos. Si el bien no es también bello o verdadero, deja de ser bien, pierde su capacidad de motivar: no puede manifestarse como aquello que debemos ser para ser nosotros mismos.

De hecho, si asumimos *sentir* la belleza de una determinada realidad (la guerra o la paz, el matrimonio o una vida sin vínculos, la belleza del universo o de una melodía) y, por tanto, de su valor, y si esta percepción del valor viene acompañada de la conciencia de la no existencia del objeto o del evento cuya existencia o acontecer sería bello, esto motiva «un deseo racional y, si el objeto se diese como algo realizable, de una legítima voluntad»[2].

Esto quiere decir que una educación que tratase de desarrollar un aspecto a costa de los otros dañaría la razón en su conjunto. Por tanto, es necesario articular unitariamente la formación de la persona, permitiendo que los tres desarrollen armónicamente su apertura al mundo. Una distinción tajante entre ciencia y literatura, profesionalización y formación, significa asumir una noción fragmentaria del ser del hombre y, en consecuencia, trabajar con una concepción inadecuada de la educación. Las tres aperturas de la razón están vinculadas entre sí, pues

> si llamamos valores del deseo a los correlatos de valor de un deseo racional y valores del querer o valores prácticos a los correlatos del

2. *Ibid.*, 66.

querer racional, es evidente que todos estos valores se encuentran recíprocamente conectados *a priori*. Entendiendo por *a priori* que: lo que es bello es al mismo tiempo un bien; todo bien, si no existe, es un valor del deseo; todo valor de deseo, si es realizable, es un valor de la voluntad[3].

4. *Experiencia y formación se manifiestan de forma estructurada*

Así pues, son tres los momentos en que se articula la racionalidad en cuanto modo de estar en el mundo. En primer lugar, se da una percepción del valor que se realiza en el acto emocional, percibiendo así la existencia de algo como un valor. En segundo lugar, si nos abre a *la idea de una vida buena* pero tenemos la conciencia de que ese algo no existe, surge un *deseo racional*, un «querría que existiese». Finalmente, si ese algo, sentido como un valor cuya realización se desea, está avalado por la razón, del deseo se pasa a la voluntad («quiero que exista»), y aquella cosa se transforma de objeto de deseo en «meta» de la voluntad y, por tanto, se pasa de la acción posible a la realización del bien o a su acontecer.

De todo esto se deduce que la persona es una estructura intencional en cuanto abierta a los diversos ámbitos del ser, a diversos mundos dotados de estructuras propias; mundos que se hacen visibles mediante actos específicos. La formación de la persona en su integridad implica el desarrollo de esas tres aperturas intencionales, teniendo en cuenta que donde una de ellas queda dañada las otras sufren las consecuencias. En este sentido, por ejemplo, un valor ético no se hace visible ni a la percepción ni mediante un acto simplemente cognitivo: solo se muestra en el seno de actos emotivos. Es más, incluso en tal caso, esto no supone que su validez dependa de la emoción, como el hecho de que dos más dos sean cuatro no depende del hecho de que tal verdad se manifieste mediante un acto de pensamiento subjetivo. Simplemente *existen actos que visibilizan valores*. No se trata de que algo sea visible a la cognición o a la emoción, sino a la voluntad en cuanto sea su correlato. Por tanto, *cabe considerar la intencionalidad como un concepto de correlación*: algo existe para nosotros en cuanto se manifiesta en actos subjetivos, lo que no significa que su consistencia ontológica resida en dichos actos subjetivos. En esto se muestra la profunda diferencia con el constructivismo.

3. *Ibid.*

Así pues, formarse implica el desarrollo de estas tres aperturas que constituyen la persona. Supone ampliar la propia mirada, acceder a nuevos mundos, a nuevos ámbitos ontológicos, a nuevas posibilidades. Un proceso de formación así entendido no demanda una relación causal con el mundo, sino una relación intencional; es esto lo que permite *distinguirlo de la concepción del aprendizaje como adiestramiento y programación*. A un animal se le adiestra, a una máquina se la programa, es decir, se les capacita para reaccionar de un modo determinado ante estímulos procedentes del mundo (permítasenos no hacer hincapié, por motivos de brevedad, en la diferencia profunda y radical que existe entre el viviente en cuanto tal –el organismo– y la máquina; esto es, entre adiestramiento y programación).

Lo que nos interesa subrayar es que formar no equivale a modelar, ya que este término parece aludir a una relación causal con el mundo, como sucede en el comportamentalismo, que genera hábitos en el animal. Al contrario, enseñar no es crear de hábitos, sino *la apertura de la comprensión a los ámbitos del ser y las reglas internas que presiden toda ontología regional*. Así pues, mientras un misil reacciona causalmente a ciertos estímulos (informaciones) y los elabora sobre la base de un programa, el ser humano comprende el significado de algo, es decir, lo que eso significa para él, las posibilidades existenciales que representa para sí, en qué horizonte de sentido se sitúa. *El objetivo de la educación es hacer al joven receptivo a la manifestación del ser*, siendo las emociones la condición de posibilidad de esa posible receptividad.

5. *La intencionalidad como correlación y no como dirección-a*

Lo que caracteriza la noción de intencionalidad incluso con la variedad de orientaciones de la propia fenomenología , es que por su medio es posible la manifestación del mundo. Intencionalidad es, por tanto, un concepto íntimamente ligado al de manifestatividad: lo que se manifiesta como mundo es un horizonte de sentido. Que la conciencia sea siempre conciencia de algo significa que no es un dentro que elabora informaciones, sino un hacia fuera o

apertura originaria al mundo en cuanto apertura de sentido dotado de una estructura propia de referencias, y a los mundos en cuanto dotados de sus propias leyes de organización autónomas y objetivas (el mundo matemático, el musical, el pictórico, el moral…).

Para evitar el riesgo del subjetivismo y del mentalismo en la propia fenomenología –en la idea de que la conciencia construye el significado–, Paul Ricoeur ha señalado que «el modo radical de poner término a esta confusión que reaparece una y otra vez es desplazar el eje de la interpretación del problema de la subjetividad al del mundo»[4]. Comprendemos la mente –incluso la del niño o la de la persona en formación–, a partir del mundo; es decir, comprendemos sus actos subjetivos, a los que no tenemos acceso, a partir del mundo que puede habitar, a partir de su estar en el mundo.

2. Emociones y mundo

1. *Emociones y didáctica*

A la luz de lo señalado hasta aquí podemos analizar ahora algunos elementos que serían más propios de una didáctica que de una filosofía de la educación. Nos referimos a aquella tecnología del aprendizaje a la que, como hemos visto, una pedagogía fenomenológica debe señalar, aunque sea sin entrar en una discusión detallada, unas líneas generales suficientemente determinadas. Una tarea cuya urgencia resulta aún mayor si se tiene en cuenta que, a la luz de ciertas investigaciones neurocientíficas que distinguen entre memoria a largo y corto plazo, se están proponiendo en la actualidad determinadas concepciones didácticas, y aun proyectos curriculares. En concreto, podemos traer a colación los trabajos de Kandel y Roth, que ya hemos citado. Según estos autores, a diferencia de la memoria a corto plazo, la memoria a largo plazo modifica el orden de las sinapsis y, con ello, la geografía de la corteza cerebral. Así pues, a partir de análisis que, en el caso de Kandel, no pasan de ser una suposición, se platean una serie de consideraciones que habrían de guiar la enseñanza y la organización curricular. Nuestra perspectiva, en cambio, trata de comprender el funcionamiento de

4. P. Ricoeur, *Dal testo all'azione*, 50.

la atención y la memoria adoptando una perspectiva fenomenológico-existencial, es decir, partiendo de seres que se mueven en un mundo de significados y, por tanto, *a partir de una comprensión emotivamente situada y una determinada tonalidad emotiva*. Esto es así porque «la tensión afectiva debe ser considerada como uno de los ámbitos privilegiados en que se desarrolla la reflexión pedagógica y, al mismo tiempo, se proyecta la acción educativa»[5]. Precisamente por ello, la primera cuestión a dirimir debe ser: *¿qué papel juegan las emociones en el aprendizaje?* Para responderla hemos de comprender en primer lugar cuál es el modo en que está determinado nuestro estar en el mundo por las emociones que experimentamos al habitarlo.

2. *Las emociones abren al mundo*

Una de las ideas básicas de la concepción fenomenológica es que el mundo habitado por el hombre se manifiesta a través de sus emociones; así, habitar el mundo significa habitar *las emociones que abren al mundo*. Las emociones son, de hecho, condición de posibilidad del aparecer de las posibilidades de acción; de modo que *los estados emotivos* no solo determinan, sino que *constituyen en origen la intencionalidad, en cuanto apertura en la que el ser humano habita el mundo*. Esto quiere decir que esa manifestación del ser de la que hemos hablado en capítulos anteriores y que caracteriza el aprendizaje, solo puede aparecer y manifestarse como significativa dentro de ciertas aperturas emocionales, las cuales se convierten así en *condiciones de posibilidad del aprendizaje*.

Al desarrollar su pensamiento en las *Investigaciones lógicas*, Husserl se acoge a una visión de las emociones que podemos considerar en líneas generales como cognitiva, pues sugiere que las emociones encuentran su justificación en razones y creencias. Por ejemplo, estoy feliz *porque* he superado el examen. En tal caso, efectivamente, las emociones no abrirían al mundo en que el hombre habita. Sin embargo, en el libro primero de sus *Ideas* Husserl atribuye a las emociones un significado constituyente y manifesta-

5. G. Spadafora, *Riflessioni su un rapporto fondamentale: pedagogia e affettività*, 89.

tivo, pues se presentan ahora como actos intencionales que permiten la aparición de *un aspecto nuevo de los objetos*. Permiten ver algo novedoso, aspectos propios del ser que permanecían ocultos a la perspectiva intelectual y cognitiva.

En esta línea, mientras una teoría cognitiva tiende a poner representaciones, creencias, juicios o convicciones en la base de toda emoción, en una teoría intencional las emociones son por sí mismas una clase de actos de conciencia, constitutivos de formas objetuales peculiares e irreductibles a aquellas otras que nos son accesibles mediante actos intelectivos. Podemos decir que, más que estar basadas en razones, *las emociones contienen multitud de pensamientos, enteros horizontes de significado*. En ellas el sujeto se dispone hacia el mundo de una cierta manera y no de otra; en ellas encuentra una cierta comprensión de sí mismo y de las propias posibilidades. Por ello Husserl escribe que «todo los actos en general –incluso los actos del sentimiento y de la voluntad– son 'objetivantes', primigeniamente 'constituyentes' de objetos, fuentes necesarias de diversas regiones del ser y, por ello también, de las ontologías correspondientes»[6].

3. *Las emociones hacen aparecer objetos de nueva especie*

La intención del sentimiento es, por tanto, un acto que presenta un objeto de nueva especie, que aún no se había revelado con anterioridad. En este sentido nota Heidegger que es solo al miedo se le revela el objeto amenazante, y que

> no parte de la simple constatación de lo que se acerca, sino que primeramente lo descubre en su temibilidad. Y teniendo miedo, el miedo puede, enseguida, en una explícita mirada observadora, aclarar qué es lo temible. La circunspección ve lo temible porque se encuentra en la disposición afectiva del miedo[7].

Esto significa que las emociones contribuyen a la aparición de nuevas posibilidades de acción, a la emergencia de un sentido nuevo que no se manifestaría fenoménicamente en ausencia

6. E. Husserl, *Idee. Libro primo*, 294.
7. M. Heidegger, *Essere e tempo*, 180.

de emociones, y que no deriva de las propias creencias. Así, por ejemplo, cuando amamos a alguien se nos manifiesta un objeto nuevo. Desde el punto de vista perceptivo la persona no deja de ser la que era, y seguirá siendo la misma incluso si dejamos de amarla. Pero cuando la amamos emerge ante nosotros como un objeto nuevo, pues *nos encontramos frente a una posibilidad de acción que transforma nuestra vida*, que prefigura un futuro, modifica el horizonte de nuestras expectativas y, en este sentido, pasa a ser constitutiva de la *motilidad* de la existencia.

Esta posibilidad entra en nuestra vida y la e-mociona, la *conmueve*, la disloca, porque nos indica aquello que podemos hacer de nuestra vida. Esto nos lleva a reinterpretar todo, al modificar el horizonte de nuestras expectativas, lo que esperamos de la vida y del futuro, cómo deseamos hacer uso de aquel tiempo que somos. Por ello, «en cualquier edad de la vida, los educadores y formadores deberían prestar atención a la dimensión emotiva, proponiendo al respecto una programación específica y proyectando intervenciones educativas de carácter afectivo-emotivo, dándoles una importancia equivalente a la educación cognitiva»[8]. No en vano, las emociones consienten la aparición de posibilidades y, con ellas, de nuestro poder ser: *constituyen la motilidad misma de la vida*, aquello que la inquieta, la desestabiliza y, a la vez, la dinamiza. Afloran desde la existencia, es decir, a partir del modo como las tres aperturas fundamentales (al mundo en cuanto totalidad de las posibilidades de acción, al tiempo y a los otros) se disponen y entonan la existencia abriéndola o cerrándola a sus posibilidades.

Así pues, cuidar de la propia existencia implica cuidar de sus emociones y, por consiguiente, cuidar de la existencia del otro. Significa a su vez cuidar de aquellas emociones mediante las que su existencia puede recuperarse de un estado de dispersión o bien cerrarse sobre sí. Con cada nueva emoción se revelan en el mundo objetos nuevos, posibilidades en que no habíamos pensado y que, sin esas emociones, no se nos mostrarían como significativas, dado que con ellas suceden giros, rupturas, aperturas a nuevos horizontes. La motilidad de la existencia depende del impulso procedente de las emociones.

8. V. Iori, *Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva*, 76.

4. *Las emociones abren nuevas posibilidades del ser*

La propia historia es la historia del aparecer de nuevos objetos, en la medida en que se han desarrollado aquellos actos emotivos específicos propicios a su revelación. Aquí reside precisamente *la gloria de la literatura y la poesía*: ámbitos en que individuos particulares propician la aparición de mundos nuevos al compartir las emociones que permiten su visibilidad. Es por ello que la formación de las emociones y el cuidado de la existencia pasa por la educación literaria y artística, que la escuela está llamada a recuperar en su irrenunciable valor formativo. Porque estas formas de actividad humana, en la medida en que permiten acceder a nuevas emociones, consienten la percepción de posibilidades antes impensables y, por tanto, nos abren a lo posible, nos e-ducan en sentido literal.

Scheler ha señalado que los poetas, al crear nuevas formas de expresión, «vuelan por encima de las redes de los esquemas dominantes en que, por decirlo así, apresa el lenguaje dado nuestras vivencias», haciendo posible que «también los otros puedan *ver* en su propia experiencia lo que pasa a formar parte de formas de expresión nuevas y más maduras»[9]. Son estos «poetas» los que hacen posible un modo nuevo de sentir y, por tanto, de actuar: «Un sentimiento que, por ejemplo, hoy percibe en sí todo el mundo, tuvo que ser en otro tiempo arrancado, para hacer posible esa percepción distinta a la pavorosa opacidad de nuestra vida interior, por una especie de 'poeta'»[10].

5. *Las emociones como condición de posibilidad de la aparición de los valores*

En virtud de la unidad de la razón y la relación entre el bien, lo bello y lo bueno, en las emociones «se 'abre' el mundo de los objetos [...] en su aspecto de *valor*»[11]. *Las emociones conducen a la manifestación de esos objetos peculiares que son los valores*, es decir, de esas posibilidades de acción que se imponen a nuestro

9. M. Scheler, *Essenza e forme della simpatia*, 356.
10. *Ibid.*
11. M. Scheler, *Il formalismo nell'etica*, 321.

sentir, *vinculándonos* a ellas, posibilidades que se manifiestan con carácter de obligatoriedad. Las emociones representan, pues, una específica modalidad de experiencia; y si careciésemos de emociones, no tendríamos, de hecho, un mundo en que habitar, o sea, una totalidad de posibilidades de acción. Según Husserl:

> Con los nuevos momentos noéticos surgen también en los correlatos *nuevos momentos noemáticos* [...] Se enlazan con los nuevos momentos también nuevas *«aprehensiones», se constituye un nuevo sentido que está fundado en el de la noesis subyacente*, al que a la vez abraza. El nuevo sentido aporta una *dimensión de sentido* totalmente *nueva*; con él no se constituyen nuevos fragmentos de determinación de las meras *«cosas»*, sino *valores de las cosas*, cualidades de valor [*Wertheiten*] u objetidades de valor concretas: belleza y fealdad, bondad y maldad; el objeto de uso, obra de arte, la máquina, el libro, la acción, el acto, etc.[12]

3. Aprendizaje y emociones: del marcador somático a la apertura emocional

1. *¿Debe fundamentarse la didáctica en la noción de marcador somático?*

A partir de lo dicho podemos tomar en consideración la noción de *marcador somático* recurrente en la investigación pedagógica y didáctica , tal y como la presenta Antonio Damasio, para quien es la base en que se funda la encrucijada entre emoción y vida cognitiva. Cuando experimentamos algo, esta experiencia se acompaña de sensaciones agradables o desagradables, que la *marcan*.

Al representarse esas imágenes el marcador somático «concentra la atención sobre el resultado negativo hacia el que una determinada acción puede impulsar, funcionando así como una señal de alarma automatizada que nos dice: atención al peligro si eliges la opción que conduce a aquel resultado»[13]. Así pues, nos alejamos de manera automática ya que poseemos una emoción en tal sentido. Dicha emoción, en consecuencia, no es irracional, sino que representa, más bien, la guía racional de nuestro actuar.

12. E. Husserl, *Idee. Libro primo*, 258.
13. A. Damasio, *Descartes' Error*, 173.

Esta perspectiva retoma una posición típica de la psicología sensitiva de finales del siglo XVIII e inicios del XIX, presente por ejemplo en Ribot. Para él, «la intensidad de las emociones, aun de las superiores, está directamente conectada con la cantidad de sucesos fisiológicos que la acompañan»[14]. Alegría, temor o amor han de ser reconducidos a dichas modificaciones. Un ejemplo: *el miedo es la expectativa ante un dolor* a partir de la correlación precedente entre un cierto acontecimiento y el dolor probado. Esa correlación genera una expectativa que determina nuestro comportamiento.

Las indicaciones pedagógicas que nos brinda esta perspectiva son escasas. Si la hemos entendido bien, su posible empleo pedagógico se limita a considerar que las emociones son el resultado de un mecanismo que funciona mediante refuerzo. Partir de esta concepción para desarrollar una teoría de la transmisión del saber nos conduce a la idea de que el niño aprende a partir de un mecanismo de previsión, es decir, en cuanto espera algo positivo. Lo marcado positivamente sería más fácilmente asumido y memorizado.

2. *La base de las emociones: del placer-displacer a la base cognitiva*

En lo relativo al marcador somático *resultan decisivas las sensaciones de placer y displacer*. Ahora bien, siguiendo esta interpretación difícilmente podremos dar razón de muchas emociones mediante las que experimentamos las cosas del mundo; por ejemplo, en lo que respecta a la envidia, la alegría o la indignación. Otra corriente, contraria a la que podemos llamar Ribot-Damasio, sostiene, de hecho, que *para que una emoción pueda desarrollarse debe tener como fundamento una creencia*; de manera que el origen de las emociones y del modo en que estas nos disponen hacia el mundo serían las valoraciones. Y así

> la alegría no es un acto concreto por sí, ni el juicio un acto concomitante, sino que el juicio es el acto que fundamenta la alegría, cuyo contenido determina y cuya posibilidad abstracta realiza; no cabe, en general, alegría sin una fundamentación semejante[15].

14. Th. Ribot, *La psicologia dei sentimenti* (1896), 110ss.
15. E. Husserl, *Ricerche logiche* II, 191.

Análogamente, la envidia supone un juicio de este tipo: poseer aquel objeto es deseable, quisiera poseerlo, pero lo posee otro. De ahí la envidia. La emoción subsiste *solo* en tanto persiste la valoración[16]; de modo que, apenas considero carente de importancia aquel bien, desaparece la envidia. Esta simple consideración cognitiva de las emociones indica que el papel que juegan en el aprendizaje va mucho más allá de la cuestión del marcador somático: *en la base de la apertura emotiva que nos dispone al aprendizaje se hallan juicios, creencias y valoraciones. Y lo mismo puede decirse de aquellas emociones sociales (la envidia, la rabia o al indignación, por ejemplo)* que laceran el tejido social, y de las que ha de ocuparse la pedagogía social –como veremos– en términos de atención.

3. *La posición fenomenológica: la propia base cognitiva es posible gracias a la apertura emocional*

De hecho, los valores, las creencias… remiten a un clima cultural, a un sistema de creencias y valores que caracteriza un cierto modo de pensar. Por ejemplo, en un horizonte de sentido como el de la Grecia clásica, la preparación cultural y el saber se consideraban fundamentales para la formación de la persona, de modo que los hombres se disponían positivamente al saber, esperaban respuestas, más allá de la adquisición de habilidades. Muy distinto es aquel horizonte en el que priman y se valoran, ante todo, las habilidades que permiten ascender y obtener un determinado estatus económico. Esto supone una determinada disposición emotiva hacia los contenidos propuestos y dispone, *selectivamente*, hacia ciertos contenidos.

4. *Las emociones como actos fundantes*

Si bien es cierto que para experimentar alegría debe darse un juicio o una creencia –sería muy extraño que fuese a partir de un juicio del tipo «me han suspendido y por eso estoy feliz»–, esta consideración contempla tan solo un aspecto superficial de la

16. C. Stumpf, *Über Gefühlsempfindungen*: Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane 44 (1907); reed. como *Gefühl und Gefühlsempfindung*, 8.

estructura de las emociones. Superficialidad que aflora nada más preguntarse: *¿por qué superar el examen es para mí motivo de alegría?* La respuesta es simple y remite tanto al *proyecto existencial que guía el movimiento de nuestra vida como a la apertura emocional que constituye su fundamento*. De hecho, aprobar el examen es motivo de alegría en cuanto representa, para mí, algo en lo que me la estoy jugando, lo que llamamos un valor, aquello que juzgamos importante en cuanto lo sentimos como importante, en cuanto se manifiesta como importante emocionalmente. En tal caso, a diferencia de cuanto sostiene una teoría cognitiva de las emociones, los actos emocionales

> no se *añaden* sin más a un contenido sensitivo, perceptivo, etc., previamente dado a la conciencia, de modo que esta donación se deba a una actividad puramente intelectual, sino que el tomar interés en «algo», el amar «algo», son los actos *más primarios* y los que *fundan* todos los otros actos en los cuales nuestro espíritu aprehende en general un objeto «posible». Ellos son, a la vez, fundamento para los juicios, percepciones, representaciones, recuerdos e intenciones significativas que se dirigen al mismo objeto[17].

5. *Las emociones estructuran nuestro campo de experiencia*

Así pues, el modo en que acogemos todo aquello que nos ofrece la experiencia está determinado por nuestra apertura emocional, que *estructura el interés y selecciona aquello que puede alcanzarnos e interpelarnos*, pues las emociones determinan la relevancia del aparecer. Cuanto mayor es nuestro interés por un objeto tanto mayor es el espectro de intuiciones y significados del objeto que se nos hacen visibles. La amplitud de nuestro horizonte de sentido y de nuestro mundo está determinada por nuestro interés y pasión; de modo que allí donde no existe apertura emotiva los contenidos propuestos no alcanzan a la persona.

La cuestión de las emociones remite a un nivel más profundo de nuestra relación con el mundo: a nuestra apertura existencial al mismo en cuanto determinada por nuestro estar abocados a una cierta disposición emocional. Esto implica que el juicio cognitivo

17. M. Scheler, *Amore e conoscenza*, 76.

surge y se mueve dentro de un ámbito de valores existenciales que se revelan en las emociones. Y así, volviendo a nuestro ejemplo, debo sentir que superar el examen es un valor; solo a la luz de este sentir emocionalmente el valor, el juicio «he aprobado el examen» puede motivar cognitivamente mi alegría. En cambio, en el seno de una apertura emocional como el aburrimiento, la depresión o el luto, tanto aprobar el examen como cualquier otro acontecimiento positivo no suscitan alegría alguna o nos dejan indiferentes.

6. *Dos tipos de emociones*

Hemos de distinguir dos tipos de emociones. En primer lugar, emociones basadas en razones; y, en segundo lugar, emociones mediante las que se manifiestan valores y posibilidades que mueven y conmueven nuestra existencia. No todos los sentimientos presuponen un objeto o un juicio que los funde. Existen sentimientos que abren a un nuevo modo de mirar, valorar, pensar, incluso a un nuevo círculo de creencias. Podríamos decir con Bergson que este tipo de emoción

> no está determinada por una representación de la cual fuera consecuencia y de la que siguiera siendo distinta. Más bien sería, con relación a los estados intelectuales que sobrevendrán, una causa y no un efecto. Está preñada de representaciones, ninguna de las cuales está propiamente formada; pero las extrae o podría extraerlas de su sustancia por un desenvolvimiento orgánico[18].

Así, por ejemplo, el amor romántico, nacido en una cierta época de la historia, genera un mundo nuevo, unos conceptos nuevos, una nueva concepción del amor, de la mujer, de la relación entre los sexos, del destino mismo del ser humano; nos hace sentirnos vinculados a ciertos valores o a ciertas representaciones que motivan emociones cognitivamente fundadas. Incluso abre un nuevo capítulo para la discusión filosófica, ya que, en adelante, el tratamiento de ciertos problemas se da en un contexto interpretativo que viene determinado precisamente por esa emoción. En este sentido, la apertura emocional no es una suerte de estado interior

18. H. Bergson, *Le due fonti della morale e della religione*, 29.

o vivencia psíquica que se encuentra dentro del sujeto, sino *el ambiente en que nos movemos*.

Podemos extraer de aquí una primera indicación que explicita la estructura ontológica de este tipo de experiencia emocional. Las aperturas emocionales no constituyen una especie de pátina que se extiende sobre cosas y valores..., sino que tienen una función creativa o manifestativa, es decir, hacen posible experimentar *posibilidades de acción*, otros modos de vivir la existencia, de gustarla, otras metas que perseguir y otros modos de entrar en relación con los otros.

4. De las emociones a las tonalidades emotivas

1. *Las tonalidades emotivas se refieren a la totalidad*

Según lo dicho hasta aquí, la noción de apertura emocional coincidiría con la de tonalidad emotiva. Sin embargo, no debemos obviar algunas diferencias fundamentales. En las aperturas emocionales se da una ampliación de nuestro mundo, un adelantarse de nuevas posibilidades de acción que se manifiestan en actos emocionales específicos; mientras que *en las tonalidades emotivas es un nuevo sentido de totalidad el que se nos muestra*. Dicho de otro modo, un sentido nuevo del mundo, un nuevo modo de articularse entre sí las posibilidades de acción. Una apertura emocional es aquella que adviene, por ejemplo, cuando nos enamoramos o entramos en la emoción de una poesía.

La tonalidad emotiva, en cambio, se afirma al abrirse una nueva época del ser, por ejemplo con la llegada del cristianismo y el amor cristiano. Este hecho no implica tanto la aparición de nuevas posibilidades de acción, cuanto una nueva determinación del sentido mismo del ser: el fundamento del ser como bondad, la existencia como positividad a priori, frente a una determinación fundamental del sentido del ser como necesidad y mal del que protegerse. Se produce la entrada en un mundo nuevo. Ya sea en el caso de la apertura emocional o en el de la tonalidad emotiva se altera la totalidad en su conjunto, aunque suceda de dos modos fundamentalmente diferentes.

2. *Las tonalidades emotivas reorganizan el todo*

En el caso de las aperturas emocionales la entrada en el campo de la experiencia de nuevas posibilidades de acción *rearticula* ese campo por entero, ya que lo organiza según una jerarquía diferente. Por ejemplo, al imponerse el valor de la «solidaridad», percibido mediante el correspondiente acto emotivo, se modifica la manera en que el sujeto comprende la existencia en su complejidad y aquello que puede darle cumplimiento. En el caso de las tonalidades emotivas, en cambio, entra en juego un nuevo sentido de la totalidad en cuanto tal. No se da una rearticulación, sino *el ingreso en un mundo nuevo*.

3. *Las tonalidades emotivas representan la receptividad ante la manifestación del ser*

Desde este punto de vista, Husserl ha señalado que la tonalidad emotiva se refiere a los objetos solo de manera indirecta, en cuanto *representa el trasfondo emocional de su aparecer*: «Tenemos –escribe en uno de sus manuscritos– un trasfondo representativo, la unidad de la apercepción del trasfondo, es decir, un confuso [*verworren*] trasfondo emotivo»[19]. El término *verworren* indica que dicho trasfondo afectivo no se refiere a un objeto particular ni constituye objeto particular alguno: «Un elemento unitario no claro, un estar en una tensión confusa y privada de dirección. Tal vez sea esto lo que se entiende por 'tonalidad emotiva'»[20].

No estamos ante un acto objetivante que conduce a la aparición de un objeto específico, sino de una intencionalidad del todo excepcional, de una relación intencional que no es intención-de un objeto. La tonalidad emotiva no tiene en cuenta un ente. *Su correlato es el mundo*, ese no-ente en cuyo ámbito aparece la totalidad de las cosas, esa síntesis de todas las síntesis que no puede manifestarse sino mediante las cosas o, por decirlo así, «contrayéndose» en ellas.

Existe, de hecho, una diferencia esencial entre el modo en que aparece el mundo y el modo en que aparecen las cosas. Las cosas están dispuestas en el horizonte del mundo, y «el mundo no es un

19. E. Husserl, Ms. M, 99.
20. Id., Ms. A VI 26/3 (1921-1931).

existente en el sentido en que lo son los entes, como un objeto, sino que lo es en una singularidad para la que el plural no tiene sentido. Todo plural y singular que se destaque de él presupone el horizonte del mundo»[21].

El mundo es anterior a cualquier otra síntesis particular, y *el aparecer del sentido de un mundo permite el aparecer del sentido del ser de las cosas*, que se manifiesta, de hecho, dentro de un sentido más amplio. Así pues, la tonalidad emotiva fundamental de una época determina la manera en que se vivirá cada sentimiento particular. El mundo es, en suma, el sentido del ser en su totalidad que hace posible los sentidos de ser particulares y los sujetos individuales.

4. *La tonalidad emotiva reviste toda vivencia singular*

Si esta es la estructura fenomenológica del mundo, la tonalidad emotiva revela y se refiere propiamente al mundo, *a su sentido como totalidad*. Por ejemplo, una cosa es la esperanza como sentimiento intencional al decir, pongamos por caso, «espero aprobar el examen» (que supone un preciso correlato intencional); y otra es la esperanza en cuanto tonalidad emotiva que puede resonar en la existencia. En este sentido asume una absoluta indeterminación intencional: el correlato no es objetual, pues hace referencia a una determinación global del ser (el ser como positividad). Con ello empezamos a delinear *qué son* las tonalidades emotivas: esos estados emotivos que no se refieren a objetos, que no revelan el ser de las cosas, sino que son relativas al ser del mundo. La tonalidad emotiva es, de hecho, un sentimiento que se difunde sobre contenidos de conciencia, tintando con su luz todos los objetos y, a la vez, haciéndonos sensibles o insensibles a todo estímulo de placer o displacer[22]. Es justamente esto lo que esclarece los límites de la idea de marcador somático: para una persona deprimida o aburrida (y nuestros chicos en la escuela lo están a menudo) la asociación entre un acontecimiento y el dolor que provoca se torna tenue, brumosa; y desde luego no es esta la que debe fundar el aprendizaje.

21. E. Husserl, *La crisi delle scienze*, 171.
22. Id., Ms. M, 94-95.

Mientras que los sentimientos revelan la afectividad de las cosas, la tonalidad emotiva es la *atmósfera* en la que aparecen no solo las cosas, sino en la que se mueven los propios sentimientos. Por ejemplo, un enamoramiento permite la aparición de un objeto específico. En él se me hace visible una persona con la que puedo pensar en construir una vida juntos. Ahora bien, esta emoción será distinta dependiendo de si se inserta en una vida dominada o tonalizada por la esperanza –donde el ser y la vida se experimentan como positividad–, o por el tedio y la depresión, donde el ser se determina como negatividad. En el primer caso, el enamoramiento se vivirá como apertura al mundo, y producirá en él determinadas acciones. En el segundo, en cambio, la relación afectiva se vivirá como un refugio que protege del mundo hostil e insensato. Por tanto, si consideramos el momento de la tonalidad emotiva hemos de señalar con Husserl que «se dispone como carácter particular sobre unidades particulares»[23].

5. *La tonalidad emotiva representa la posibilidad de la aparición de los sentimientos*

La tonalidad emotiva representa, en consecuencia, la condición del aparecer o del no aparecer de los sentimientos. En medio del aburrimiento no tengo ojos para lo interesante: el tedio anula la floración emotiva y tiñe de gris la vida emotiva del sujeto. Husserl observa, de hecho, que «el estrato de la tonalidad emotiva es lo que afecta propiamente [...]; 'mediante' la tonalidad emotiva el yo despierta, despierta al contenido en su caracterización emocional»[24]. Todo se manifiesta a partir de una tonalidad fundamental que no es, por tanto, ni secundaria ni derivada. Que algo se revele, mostrando así la propia afectividad, tiene su condición de posibilidad en esta tonalidad emotiva. *La tonalidad emotiva se extiende a todo aquello que se manifiesta*.

Las propias afecciones que se desarrollan en el campo de la conciencia *nos salen al encuentro* a partir de la tonalidad emotiva, entendida como disposición fundamental. En la depresión, por

23. Id., Ms. B III 9/18b (octubre 1931).
24. *Ibid*.

ejemplo, una escena cómica que provocaría risa y tendería a propagarse en la vida consciente, se reviste de una tonalidad emotiva deprimida, que opera como límite a la capacidad de propagación de la afección, aunque toque a las puertas del yo. En este caso, la afección golpea al yo, pero el yo no la secunda porque su disposición está determinada por esa tonalidad emotiva que *marca el nivel de la receptividad*: la tonalidad emotiva es lo que hace al yo receptivo hacia determinadas emociones.

6. *La tonalidad emotiva abre o cierra al mundo en su totalidad*

La tonalidad emotiva constituye una apertura fundamental que abre o cierra al mundo en su totalidad. Tanto los sentimientos sensitivos como los intencionales se manifiestan dentro de una tonalidad emotiva. Esta hace que aquello que revela normalmente un sentido del ser de las cosas, mostrándolo como posibilidad de acción, deje de actuar como tal en cuanto la tonalidad emotiva *invade* toda la corriente de las vivencias. De este modo, «en la desgracia carezco de ojos para lo gracioso»[25]. Mientras la emoción es una intencionalidad de acto, la tonalidad emotiva es una intencionalidad de horizonte; pues, tal y como nota Dilthey, «las tonalidades emotivas privadas de objeto constituyen el trasfondo de otra posición, como las luces y sombras producidas por un astro escondido entre las nubes»[26].

5. Las tonalidades emotivas como horizonte y atmósfera

1. *Las tonalidades emotivas como condiciones de la comprensión*

Introducirse en la tonalidad emotiva representa la condición de posibilidad de la compresión. Esta es la temática desarrollada, como se sabe, por Martin Heidegger al referirse a lo que él llama «temple de ánimo fundamental» que «existe ya [...] y *forma parte del ser del hombre*»[27]. Así, por ejemplo, lo que distingue

25. E. Husserl, Ms. A VI 34/22a.
26. W. Dilthey, *Studi per la fondazione delle scienze dello spirito*, 110.
27. M. Heidegger, *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo-finitezza-solitudine*, 91.

una película de un documental (o una crónica de una novela) es precisamente el hecho de que la primera (y la novela), si está bien conseguida, retrotrae mediante imágenes a una cierta atmósfera emotiva, al clima y al aire que se respiraba[28].

Para comprenderse recíprocamente es necesario captar la emoción que se quiere comunicar. Para comprender ciertos comportamientos humanos, ciertos gestos o palabras y frases, solo cabe un camino: *situarse en la emoción de la que parten* (lo que no significa situarse en la vivencia del otro). No podemos comprender ciertas palabras y comportamientos sin entrar en la emoción que las genera. Permanecen como insensatas o absurdamente estúpidas. Como sucede cuando relatamos a un joven cosas acaecidas en un mundo que le resulta extraño y lejano en el tiempo, del que ya no es posible respirar el clima y la atmósfera. Sin estos ni siquiera puede mostrarse receptivo hacia canciones o palabras que gozaban de una comprensión inmediata en el seno de aquel clima y aquella atmósfera.

2. *Para comprender es necesario estar de «acuerdo»*

Para comprender es necesario estar de «acuerdo», «en sintonía», «en la misma tonalidad», ya que la comprensión y el aprendizaje presuponen un cierto disponerse. Sin tal acuerdo, aquello que está en cuestión no alcanza a manifestarse, *no acaece el interrogante*, no toca nuestra existencia ni implica nuestro ser. En cambio, si entramos en sintonía con él, si la tonalidad emotiva nos dispone en modo apropiado, entonces, de improviso, *nos situados dentro del interrogante*[29].

Así pues, la experiencia de las tonalidades emotivas es diversa de la relativa a las emociones intencionales. Una diferencia que podemos constatar en multitud de situaciones afectivas y se ha impuesto en la discusión fenomenológica. Según Bollnow, la satisfacción por una visita agradable «se distingue de la tonalidad emotiva de la alegría por el hecho de que esta 'se apodera del hombre' como un estado que lo invade uniformemente y, sin refe-

28. Sobre el carácter objetivo de las atmósferas, cf. T. Griffero, *Atmosferologia. Estetica degli spazi emozionali*, 136ss.
29. M. Heidegger, *Introduzione alla metafisica*, 13ss.

rirse a algo determinado, concede a todas sus actividades un estilo particular: un cierto ritmo y coloración típicamente 'rosada'»[30]. El correlato intencional de las tonalidades emotivas es, en suma, un horizonte de sentido, un mundo en su totalidad y no –como en el caso de las emociones–, ciertas posibilidades de acción.

Igualmente, una tonalidad emotiva no es como un acto de conciencia, como la correspondencia entre una vivencia y un objeto, sino como *una atmósfera que se extiende a toda la vida consciente*, como el horizonte emotivo en que se mueve la existencia. *Vivir en una diversa tonalidad emotiva significa, por tanto, vivir en un mundo diverso*, ya que se modifica el horizonte de sentido global en torno al cual gira nuestra existencia.

3. *Las tonalidades emotivas determinan la apertura histórica de un pueblo*

De todo ello se desprende que las tonalidades emotivas determinan la apertura histórica de un pueblo[31]. Si poseen el carácter de horizonte que hemos delineado, entonces disponen al ser, abren una época o –si se prefiere– una cultura en la que puede desplegarse una cierta metafísica, un determinado modo de entender el fundamento mismo de la existencia y del mundo. Los aztecas, por ejemplo, se movían dentro de una tonalidad emotiva muy diversa de la griega, ya que su disposición fundamental estaba marcada por *un sentido de precariedad* que fundaba un mundo inestable en que los hombres debían preservar el ser del colapso permanentemente. Por su parte, la disposición emotiva del pueblo chino implicaba y contenía una comprensión del ser del hombre respecto a la naturaleza que impidió el desarrollo técnico más allá de un cierto nivel, aunque los medios de producción y la organización fuesen propicios al mismo[32].

Las tonalidades emotivas despliegan espacios de sentido, hacen accesibles posibilidades que antes no lo eran. Son como los caminos que llevan a nuevos destinos. Encontrarse inmerso en dos

30. O. F. Bollnow, *Le tonalità emotive*, 28-29.
31. M. de Angelis, *Adolf Hitler. Una emozione incarnata*.
32. J. Needham, *Science and Civilization in China*.

tonalidades emotivas como el tedio o la esperanza no significa estar dividido entre dos estados subjetivos diversos, sino vivir en dos mundos diferentes:

> Habitualmente decimos que algo nos dispone en este o aquel temple emotivo. En verdad, es decir, a partir de la esencia originaria del ser, ocurre a la inversa: el temple nos dispone en cada caso de esta u otra manera en esta o aquella referencia fundamental respecto al ente como tal. Más precisamente, el temple es esto que dis-pone[33].

4. *Las tonalidades emotivas reestructuran y reorientan la existencia según nuevas direcciones de sentido*

Las tonalidades emotivas reestructuran y reorientan la existencia según nuevas direcciones de sentido. Aquí se presenta la espontaneidad emotiva en toda su pureza, porque dichas tonalidades disponen la apertura de la existencia al mundo. Si se hacen cargo de la existencia, pueden trasponerla en posibilidades y mundos inéditos. No debemos olvidar este aspecto, porque apunta que la existencia y todos sus aconteceres (maternidad, amor, agresividad, aprendizaje…) *se inscriben* dentro de aperturas históricas que les dan un tono diverso; hasta el punto de que *es la tonalidad emotiva la que historiza la existencia*.

La existencia es histórica porque se estructura a partir de una tonalidad emotiva que pertenece, en primer lugar, a una apertura de la historia; *al absorberla, la existencia entra a formar parte de un mundo* y se organiza adoptando una dirección de sentido. Cualquier intento de comprender el modo en que se estructura la psique (así como sus patologías), o de proyectar su cuidado y educación, que prescinda de esta historicidad estructural de la existencia, desemboca en una total incomprensión de los fenómenos. Esto mismo es lo que se desprende, por ejemplo, de aquel análisis de la función psíquica de la sexualidad que trata de comprenderla sin tener en cuenta la historicidad de las tonalidades emotivas en las que debe inscribirse la propia función sexual para poder aparecer. Dicho análisis proyecta así una educación sexual que no tiene en consideración la disposición emotiva que da el tono a esta

33. M. Heidegger, *Domande fondamentali della filosofia*, 110.

posibilidad de la existencia. Resulta igualmente problemática una pedagogía intercultural que no toma en consideración el hecho de que el encuentro es siempre encuentro entre disposiciones fundamentales, ya que el otro vive en una tonalidad emotiva que lo abre a un universo de sentido diferente.

Si las tonalidades emotivas abren a un completo horizonte de sentido, entonces el hombre es un ser histórico y *su formación acaece en la historia*; esto no le sucede al animal, cuya relación con el mundo, con él mismo y con los otros queda confinada al instinto y, por tanto, no se desarrolla. A diferencia de la existencia humana, su vivir se asemeja a un estancamiento en el proceso evolutivo. En este sentido se puede considerar que «ni el placer, ni las tendencias de vida como tales, ni las tendencias organizadoras, unificadoras, eróticas de la vida, bastan en absoluto para ordenarlo, para hacer pura y simplemente del organismo viviente, de las necesidades y apremios de la vida, el centro del desarrollo psíquico»[34]. Desde el punto de vista propositivo nos orientaremos en una dirección precisa: *el centro de la organización existencial son las tonalidades emotivas*, y todo descalabro de la existencia se debe a una distonía, o sea, a tonalidades emotivas que, en vez de ayudarnos a sintonizar con el mundo, nos convierten en *instrumentos desafinados*.

6. Racionalidad discursiva y tonalidades emotivas

1. *La razón discursiva se mueve dentro de tonalidades emotivas*

Toda razón discursiva se mueve dentro del ámbito de sentido abierto por las tonalidades emotivas. No en vano, la tonalidad emotiva abre un mundo, de modo que todo se organiza en torno al centro hacia el que aquella atrae. Podemos entender así el modo en que los sentimientos abren a un mundo nuevo que los hombres habitan. Es en este espacio abierto por las tonalidades emotivas en el que se mueve «la inteligencia que comprende, discute o rechaza»[35]. Si la existencia se encuentra atravesada por un conjunto de «motivaciones», *la razón discursiva solo puede ser eficaz*

34. J. Lacan, *Il seminario. Libro VII. L'etica della psicanalisi*, 131.
35. H. Bergson, *Le due fonti della morale e della religione*, 30.

y motivar el actuar dentro de una apertura que ella no produce (como podemos comprobar fácilmente si tratamos de convencer discursivamente a una persona deprimida del valor de la vida, o a un espartano de amar a sus enemigos).

Cuando se trata de las cuestiones de la existencia, y los «objetos» en liza son «posibilidades», «objetivos», «valores»…, entonces el ámbito del discurso correcto es propiciado por una tonalidad emotiva fundamental, ya que la corrección de un enunciado solo es posible a partir de un horizonte de sentido donde «la apertura al ser es el fundamento, el suelo, el espacio-juego de toda corrección»[36]. No se trata, en absoluto, de adoptar una postura irracional, sino de ahondar en las raíces fenomenológicas de la racionalidad discursiva o, por decirlo así, en sus condiciones de posibilidad. Esto nos ayuda a considerar los límites de aquel proyecto pedagógico que parte del desarrollo gradual y teleológico de los estados morales, tal y como ha propuesto Kohlberg[37]. No existe complacencia irracional alguna en sostener que en Esparta no habría tenido buena acogida la defensa de los derechos de los más débiles o del amor hacia los enemigos, ni hubiese sido comprendida una argumentación de carácter pacifista.

2. *Solo dentro de una tonalidad emotiva pueden los argumentos motivar la acción*

Por lo tanto, solo dentro de una tonalidad emotiva y de una comprensión emotivamente situada puede un argumento motivar la acción. En efecto, la tonalidad emotiva no está al margen ni es extraña a la razón, no es una suerte de pátina que se extiende sobre las cosas. Más bien *abre los mundos*, y es dentro de esta apertura que determina lo que puede ser comprendido y cómo puede serlo donde se ubica el movimiento de la razón discursiva: «Cada vez –escribe Heidegger– el mundo es *en*cargado [zu*getragen*] al ser humano de forma diferente, cada vez su sí mismo es abierto y resuelto en forma diferente respecto al ente»[38].

36. M. Heidegger, *Domande fondamentali della filosofia*, 21.
37. L. Kohlberg, *Stage and Sequenz: the cognitive-developmental Approach to Socialitation*.
38. M. Heidegger, *Domande fondamentali della filosofia*, 110.

Por otro lado, incluso cuando la razón discursiva resulta convincente en torno al carácter justo de un deber racional, se revela incapaz, sin embargo, de motivar la acción del sujeto; es decir, de procurar la aparición de objetos capaces de movilizar la existencia, de dislocarla y abrirla a nuevas posibilidades. Esto es, precisamente, lo que operan las tonalidades emotivas.

Por ejemplo, pongamos que alguien me demuestra, de modo irrefutable, que comportarse de una determinada manera es injusto e irracional. Siempre puedo encogerme de hombros y decir: «Me da igual la justicia. Tengo ganas de hacerlo y basta». Es lo que suele escucharse frecuentemente en adolescentes difíciles o personas con dependencias. Las posibilidades que alberga el discurso no les alcanzan, no llegan a ser *sus* posibilidades de acción. El sujeto no puede «apropiarse» de ellas, y no puede hacerlo porque no lo movilizan, no lo e-mocionan: porque *no muestran lo posible*. Como mucho, pueden generar un sentimiento de culpa, de cuya eficacia formativa conviene desconfiar.

La situación emotiva nos obliga, en cambio, de un modo diferente: «Si hay una atmósfera de emoción, si la respiro, si la emoción me penetra, obraré según ella, estimulado por ella. No obligado o constreñido, sino en virtud de una inclinación a la cual no deseo resistir»[39]. Por esto, *ninguna educación tiene efectos formativos si no moviliza la vida afectiva*, si no impulsa al sujeto que se educa hacia nuevas tonalidades emotivas, unificando aquellas tres aperturas fundamentales que constituyen la persona en su integridad (como hemos presentado en el primer parágrafo del presente capítulo).

3. *La tonalidad emotiva moviliza la existencia*

La tonalidad emotiva forma la existencia, y toda formación radica en aquella. Cuando me sitúo en *una nueva emoción*, mi jerarquía de valores se modifica, hace aparecer posibilidades de existencia que ni siquiera habría sospechado, y *transforma mi yo al ponerlo en marcha*. De hecho, aprender algo como valor supone la aparición de «un deseo racional y, si el objeto se presenta como

39. H. Bergson, *Le due fonti della morale e della religione*, 32.

realizable, de una legítima voluntad»[40]. Así pues, asumir un valor capaz de poner en marcha la voluntad y el sí mismo conlleva la aparición de una posibilidad mediante la cual se moviliza la propia existencia. Esta entra en una dinámica de trascendencia, que es búsqueda de sí. Como ha señalado Sartre, «el sentido del valor es ser aquello hacia lo que un ser supera su propio ser»[41].

4. *La tonalidad emotiva hace posible lo imposible*

Lo que antes era imposible se hace posible cuando entramos en una nueva tonalidad emotiva. De hecho, si el mundo del sí mismo representa la totalidad de lo que una persona puede hacer, *la tonalidad emotiva determina la aparición de sus posibilidades*. Hace posible lo que anteriormente, dentro de un estado emotivo distinto, hubiese sido imposible. Por ejemplo, para un espartano era imposible amar a los propios enemigos, y todos sabemos que en ocasiones nos gustaría actuar así, pero no conseguimos hacerlo, porque nos lo impide el «humor». Para poder actuar de un modo determinado hemos de entrar en sintonía con esa manera de actuar, de lo contrario permanece ajena a nosotros, se convierte en una acción voluntarista, y cuando actuamos así *no sentimos la vida como propia*. Es este un hecho fundamental para comprender los problemas de la escuela en que los jóvenes no sienten en juego la propia vida.

Por el contrario, resulta fácil asumir una acción y nos permite experimentar el sentido de unidad de nuestra existencia, cuando radica en una tonalidad emotiva que la hace posible, coherente con nuestra existencia y como germinada a partir de su movimiento interno. Por ello, «antes que la nueva moral, antes que la nueva metafísica, está la emoción que se prolonga en impulso del lado de la voluntad y en representación explicativa del lado de la inteligencia»[42].

En virtud de este carácter de apertura de las tonalidades emotivas podemos dar razón de por qué una moral puede prender en la vida del hombre abriéndole a un mundo nuevo de posibilidades y,

40. E. Husserl, *Lineamenti di etica formale*, 66.
41. J. P. Sartre, *L'essere e il nulla*, 132.
42. H. Bergson, *Le due fonti della morale*, 33.

por tanto, dar forma a su existencia; es decir, llegar a determinar nuestra vida en lugar de limitarse a ser una especie de velo ideológico que enmascara el verdadero móvil de nuestras acciones. Una tonalidad emotiva abre la vida a un horizonte de sentido, de valores y metas en cuyo seno puede organizarse, adquirir *forma* y dirección, impulso para trascenderse a sí misma.

Queremos llamar la atención sobre el hecho de que *las tonalidades emotivas son el vínculo que une existencia e historia* y, por tanto, aquello que nos obliga a pasar de una pedagogía más propia del animal (adiestramiento) a una pedagogía del ser histórico. Son lo que nos permite enseñar en el sentido de ayudar a ver lo posible: no se trata de sentir aquello que siente el otro, sino de *llamar la atención del otro, que se encuentra en dificultad y está prisionero de una distonía emotiva o de una tonalidad emotiva negativa que lo encierra y priva desde dentro de aquella otra tonalidad emotiva que le permitiría ver lo posible.*

7. La tonalidad emotiva «forma» la existencia

1. *La tonalidad emotiva jerarquiza lo posible*

Esto quiere decir que *las posibilidades no constituyen un conjunto «indiferente», sino una estructura jerárquica y articulada.* El espacio de lo posible no es un espacio de indiferencia, como si la existencia hubiese de elegir o elegirse frente a una serie de posibilidades equivalentes. Al contrario, las emociones intencionales permiten que algo del ámbito de lo posible se muestre como una posibilidad aparecida desde siempre y que nos «involucra», imponiéndosenos como «valor». En este sentido podemos retomar el discurso de Heidegger cuando escribe que «el *Dasein*, en cuanto afectivamente dispuesto [*wesenhaft befindliches*], por esencia ya ha venido a dar siempre en determinadas posibilidades; por ser el poder-ser que es, ha dejado pasar algunas, renuncia constantemente a posibilidades de su ser, las toma entre manos o las deja escapar»[43]. Por tanto, si estamos siempre inmersos en una situación emotiva, entonces ya hemos optado y las emociones han elegido por nosotros qué posibilidades privilegiar y cuáles desechar. Por esta razón, el mundo, en cuanto totalidad de posibilidades en que se mueve la existencia, es un sistema holístico *jerarquizado.*

43. M. Heidegger, *Essere e tempo*, 183.

Esto supone que *la apertura de un mundo mediante las tonalidades emotivas produce un sujeto intencionalmente referido al mismo*, es decir, estructura y orienta la existencia. Por ejemplo, nos sentimos de una determinada manera y nos encontramos en un mundo concreto; pues bien, estos dos polos, *el sentir y el mundo, nacen a la vez.* El sentir y el sentido no preexisten el uno al otro, sino que se presentan en un mismo movimiento. *Aquel mundo y aquel sujeto nacen cuando una tonalidad emotiva nos hace entrar en dicho mundo.*

2. *Las tonalidades emotivas reavivan a la persona*

El ser humano es reavivado en su ser personal por las tonalidades emotivas. El espacio de juego que estas abren es, de hecho, un espacio jerarquizado en el que *las posibilidades de la existencia asumen un orden.* Al asumirlo, al manifestarse, lo hacen como valores, pues esas posibilidades no se presentan ante la existencia del sujeto como indiferentes, sino jerárquicamente organizadas: esto tiene para mí más valor que aquello. Percibimos, por tanto, que en cualquier momento *está en juego nuestra propia existencia.* Esto es lo que entendemos aquí por «valor»: aquello que constituye *a la persona como relación diferencial*; donde persona no se identifica ni con el quién que es ahora ni con aquel que será, sino como *movimiento y distancia entre lo que se es y lo que se quiere ser.*

Un valor puede manifestarse en cuanto tal solo como aquello que atrae al sujeto, es decir, en la medida en que la persona lo percibe emotivamente como aquello en que se juega la propia existencia. *Nada puede considerarse un valor si el sí mismo no advierte que, al relacionarse con él, es él mismo quien está en juego.* La tonalidad emotiva es la condición de posibilidad de la manifestación del valor; es la que permite al sujeto ser *receptivo* ante ese valor.

3. *Ser consciente del valor significa dirigirse a él*

Así pues, percibir el valor implica dirigirse a él: *desearlo y perseguirlo con voluntad*. Esta se revela así como un adherirse de manera inmediata a aquello que la tonalidad emotiva permite advertir y la emoción manifiesta temáticamente. Estamos sugiriendo, por tanto, *la radicación del deseo, la voluntad y la misma consistencia de la persona en la estructura de la tonalidad emotiva*. El sí mismo no es anterior a la apertura de lo posible, sino que es instalado en lo posible por las tonalidades emotivas y emerge en cuanto interpelado por lo posible, poniéndose como meta de sí mismo y, por tanto, como sujeto de la voluntad. Esta es la constelación a la que llamamos *persona*.

Este conjunto de consideraciones es el que nos permite entender el vínculo entre la tonalidad emotiva y la noción de persona. En la medida en que se manifiesta un orden de posibilidades, su misma aparición estructura al sujeto, *transformando un campo pulsional en un horizonte de sentido*. Las pulsiones –insertas en una red diferencial de significados emotivamente connotados , son alteradas por la tonalidad emotiva que permite la aparición de un determinado ámbito de posibilidades. En este sentido, lo que se llama a menudo «sublimación» encuentra su condición de posibilidad y su raíz ontológica en la potencia re-orientativa interna a las tonalidades emotivas.

4. *Las tonalidades emotivas armonizan entre sí las partes de la existencia*

Las tonalidades emotivas son el modo en que las diversas partes de la existencia se armonizan entre sí, el modo en que pasado, presente y futuro, y sus varias posibilidades, conforman una constelación. Las tonalidades son el tono fundamental que sostiene las diversas modulaciones existenciales. Aquellas juegan, por tanto, un papel fundamental en lo que conocemos como equilibrio psíquico, equilibrio que se rompe cuando la tonalidad emotiva asume la forma de *distonía emotiva*.

La retracción o eclipse de lo posible –como ocurre, por ejemplo, cuando una posibilidad se desvanece y la existencia pierde la propia dinámica de trascendencia y deja de estar abierta al futuro–,

puede acarrear un estado al que solemos denominar depresión. En cuanto y en la medida en que ese estado es correlativo a la contracción de las posibilidades, *armoniza con el mundo*, pero si ese modo de sentir persiste y estructura la psique, aunque se haya modificado la configuración del mundo, se genera una *distonía* que define el sentido ontológico de una existencia escindida, en la que *cada una de sus partes no alcanzan ya a unificarse* y la tonalidad emotiva deja de sintonizar con el mundo. Algo similar a lo que sucede cuando tenemos miedo del oso, aunque se encuentre enjaulado. Si la persona es la unidad originaria del sentir, del comprender y del querer, y esta unidad es producida y custodiada por las tonalidades emotivas, en la distonía emotiva la persona se escinde porque se debilita la unidad entre cada una de esas partes.

No nos interesa profundizar en las raíces ontológicas del malestar existencial. Nuestro objetivo es más limitado: se trata de llamar la atención, ante todo, sobre el hecho de que *aquello que llamamos «psique» es el orden estructural y diferencial que se crea entre las partes*. Orden que encuentra la propia condición de posibilidad en la tonalidad emotiva. En este sentido, la tonalidad emotivoa sostiene una cierta organización de la psique.

5. *Las tonalidades no sanadas se tornan distonías emotivas: el humor como disolución de la persona*

Es importante distinguir la tonalidad emotiva del humor. Mientras que aquella representa el marco fundamental que estructura orgánicamente la unidad del comprender, del sentir y del querer (y, por tanto, condición de posibilidad para el desarrollo de la vida consciente y su fluir), todo cambia en el caso del humor: no se trata de una forma de tonalidad emotiva, como a veces se piensa, sino de *aquello que se manifiesta precisamente cuando se desvanecen las tonalidades emotivas*. De hecho, mientras la tonalidad emotiva se refiere a lo que conjuga, dispone y determina un modo de ser[44] –el *tono* fundamental de una existencia o de un determinado momento de la misma– *los humores hacen referencia a un devenir inconsciente del sí mismo*.

44. M. Heidegger, *Concetti fondamentali della metafisica*, 91.

El *humor* genera, de hecho, una existencia privada de estabilidad y continuidad y, por tanto, incapaz de relacionarse de modo coherente con los otros, con el mundo y consigo mismo. *Hace imposible un actuar mediante el que la existencia pueda delinear proyecto alguno*, asumiendo así una determinada fisonomía o, si se prefiere, identidad. El sentir se escinde del comprender y del querer, produciendo una estructura personal fragmentada. Todo giro de la existencia, incluso los bruscos o repentinos, presuponen su consistencia; pues bien, es precisamente aquí donde se visibiliza la diferencia entre tonalidad emotiva y estado de humor: *en las primeras se traza la historia de la persona, en los segundos el sí mismo se disuelve*. En otras palabras, hemos de distinguir entre aquellos cambios que marcan la existencia, y la inconsistencia del humor. Los primeros se caracterizan por la mutación de una tonalidad emotiva fundamental: diversos momentos de nuestra vida –bajo la sombra de diferentes atmósferas– que pueden ser releídos mediante la narración, la autobiografía o la misma imaginación. En cambio, la inconsistencia del humor acaba convirtiéndose en una inconsistencia de la voluntad y de la persona, que se revela incapaz de ser lo que quiere ser. En este sentido, la formación se hace necesaria para encontrar aquella tonalidad emotiva que nos permite sentirnos como en casa.

6. *Las tonalidades emotivas sintonizan con el contenido disciplinar*

El placer, el dolor y los marcadores somáticos han de ser considerados a la luz de una cierta tonalidad emotiva. Por tanto, *la formación debe prever su intervención a partir de la tonalidad emotiva*. Sobre todo cuando aquella se ha convertido en una distonía emotiva que cierra al sujeto a sus propias posibilidades, le impide acceder a los campos disciplinares y a las manifestaciones del ser que propician. Mientras un alumno permanece en una tonalidad emotiva negativa y no entra en *sintonía* con el objeto del aprendizaje, la enseñanza resulta imposible. El primer paso consiste, pues, en generar en el alumno receptividad hacia aquello que se manifiesta (para lo que resulta decisivo, como veremos, *el modo de ser del educador*). El alumno proviene de una cierta tonalidad emotiva

presente en nuestra sociedad que, la mayor parte de las veces, no es favorable al aprendizaje, dado que privilegia el éxito y considera el aprendizaje simplemente como un medio para adquirir las armas necesarias para esa despiadada lucha que ha de librarse con los otros. Es de este horizonte del sí mismo o jerarquía de valores, que hace imposible la educación, del que el alumno ha de ser *disocializado* o alejado. Y dado que esos valores se fundan en una tonalidad emotiva defectuosa y un juicio solo motiva en cuanto inserto en una comprensión emotivamente situada que da estructura al orden del aparecer , es esta la que ha de ser cuestionada. El aprendizaje no aparece por sí mismo como dotado de valor y, por tanto, tampoco la persona puede ser receptiva al mismo; para que se dé esta receptividad se precisa una determinada apertura emocional.

8. Las emociones como condición de la atención y de la memoria

1. *Las emociones nos hacen receptivos a los contenidos*

La comprensión emotivamente situada representa, por lo tanto, el modo en que somos receptivos a los contenidos. Aunque breves, de todas estas consideraciones en torno a las emociones se sigue que siempre nos encontramos arrojados en una determinada comprensión emotivamente situada que estructura nuestro espacio de juego, nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos, de nuestras posibilidades y de nuestro poder ser. Toda relación consigo mismo como tener-que-ser –toda decisión– no sucede de manera neutra, sino dentro de una determinada tonalidad emotiva y comprensión. Precisamente por esto –como ya hemos visto–, en *Ser y tiempo* se dice que «el *Dasein*, en cuanto afectivamente dispuesto [*wesenhaft befindliches*], por esencia ya ha venido a dar siempre en determinadas posibilidades; por ser el poder-ser que es, ha dejado pasar algunas, renuncia constantemente a posibilidades de su ser, las toma entre manos o las deja escapar»[45]. Esto significa que cada uno de nosotros se relaciona con aquello que puede ser (con lo que desea, piensa, proyecta…),

45. M. Heidegger, *Essere e tempo*, 183.

a partir de ciertas tonalidades emotivas; de modo que sentirse situados ahí es la *condición de posibilidad* que propicia la aparición de ciertas posibilidades de acción mientras que otras, en cambio, quedan «veladas». En el aburrimiento, por ejemplo, todas las posibilidades de acción dejan de interpelarnos, pues «esta previa aperturidad del mundo, propia del estar-en, está con-constituida por la disposición afectiva»[46]. La tonalidad emotiva no es lo que «colorea» emotivamente las cosas, sino lo que procura su aparición; sin aquella ni aparecería nada ni podría esbozarse proyecto existencial alguno. Somos, pues, seres receptivos, es decir, capaces de acoger y comprender contenidos a partir de una disposición y un previo estar vueltos hacia el mundo que está constituido por las tonalidades emotivas en que nos encontramos. No se trata de estructuras irracionales, pues contienen pensamientos y representan la condición de nuestra receptividad al *preformar* aquello que aparece; es así como determinan nuestra atención y el trabajo de nuestra memoria. Porque, citando una canción de Antonello Venditti de hace unos años, puedo haberme olvidado de muchas cosas, «pero de Paolo y Francesca me acuerdo muy bien, porque decidme quién no se ha enamorado alguna vez de la chica de la primera fila».

2. *Es formativo aquello que se inserta en el movimiento de la existencia*

Tal vez no todos nos hemos enamorado de la chica de la primera fila, pero la canción llama nuestra atención sobre el hecho de que *entre todos los contenidos que se nos proponen, captan nuestra atención aquellos hacia los que nos hace receptivos la tonalidad emotiva*. El trabajo de la memoria se basa sobre esta comprensión emotivamente situada. *Aquello que se adquiere mediante una comprensión emotivamente situada se incorpora al movimiento de la existencia*, mientras que una comprensión meramente cognitiva mantiene el contenido como extraño a la existencia, como «pegado a ella» y, en consecuencia, no llega a formar parte de la memoria a largo plazo: no es interiorizado, no pasa a ser constitutivo de nuestro estar en el mundo.

46. *Ibid.*, 175.

Por otro lado, solo la apertura emotiva nos hace receptivos y, por tanto, *atentos* a todo aquello que se nos propone. Si un contenido se interioriza a la luz de una expectativa, *esta tiene su raíz en aquel movimiento de la existencia que representa la tonalidad emotiva*. Pues «el 'mero estado de ánimo' abre el Ahí más originariamente; pero también *lo cierra* más obstinadamente que cualquier *no* percepción»[47]. Existen, por tanto, tonalidades emotivas que nos cierran a ciertas posibilidades: puede suceder que la atmósfera que respiran los estudiantes los disponga negativamente hacia aquellos objetos que el proceso de transmisión del saber debería hacer accesibles. En este caso *la enseñanza no llega* al estudiante, pues al margen de las emociones no es posible acceder al ámbito de ser a que debería abrirse: no le resulta significativo, algo que lo afecte. Entonces, *¿cómo hacer que los estudiantes adquieran aquellas disposiciones emotivas que hagan posible el aprendizaje?* Veamos tres modos.

3. *Emociones y aprendizaje en clase*

En primer lugar, tratando de comprender la atmósfera en que se mueven, partiendo de ella para proponer contenidos. En segundo lugar, las emociones que disponen y abren al sujeto no son puntos de vista subjetivos, no son «simplemente actividades del *sujeto* cognoscente que penetra en el objeto acabado, sino a la vez una reacción de respuesta al objeto *mismo*: un 'darse', un 'abrirse', un 'desplegarse', un auténtico *revelarse* por parte del objeto»[48]. No se debe pensar que las emociones son momentos subjetivos que proponen valores subjetivos, ya que en ellas «me *viene* dado y 'se manifiesta' una cosa»[49]. Es la presentación del contenido y el modo en que se presenta la que suscita, como respuesta, la emoción. Lo que significa, según nuestro argumento: que la enseñanza ha de procurar que se sienta lo que se presenta en el contenido pues, no en vano, *cada contenido disciplinar posee su propia emotividad* y cada disciplina se articula según una específica apertura emotiva.

47. *Ibid.*
48. M. Scheler, *Amore e conoscenza*, 78.
49. Id., *Il formalismo nell'etica*, 319.

Si el modo en que se propone la disciplina no suscita una respuesta emotiva que disponga a la recepción del contenido, es ese modo de presentación el que ha de ser cambiado.

En tercer lugar, los estudiantes pueden sintonizar con el contenido en la medida en que *el docente genera una atmósfera* en la que el estudiante encuentra el tono adecuado que lo pone en sintonía con el contenido de la disciplina. En este caso, la disposición depende de la *personalidad* del docente. Pasemos a desarrollar cada uno de estos puntos.

9. El primer paso radica en el movimiento de la existencia

1. *La sintonía con el contenido como condición previa al aprendizaje*

Hemos señalado que la atención deriva de esa dirección preliminar que está determinada por la tonalidad emotiva. La enseñanza se juega, por eso mismo y antes que nada, en la tonalidad emotiva que lleva al joven a sintonizar con aquello que se pone en cuestión, *pues en esa sintonía consiste la apertura del sujeto hacia un campo disciplinar*. Pero, para lograrlo, es necesario comprender la tonalidad emotiva en que se encuentra ya instalado el sujeto que se forma, ya que «nos sobreviene. No viene ni de 'fuera' ni de 'dentro', sino que, como forma del estar-en-el-mundo, emerge de este mismo»[50]. Nuestra acción educativa o terapéutica solo resultará eficaz en la medida en que tengamos claridad sobre la tonalidad emotiva que estructura el horizonte de significados de la persona con quien entablamos la relación educativa. Si el educador no tiene claro esto, no podrá decidir qué contenidos proponer y de qué modo hacerlo.

No basta con mostrar al estudiante el desarrollo de un experimento o presentarle los hechos de la Primera Guerra Mundial, tampoco es suficiente describir a un joven que apenas es dueño de sí y está sujeto a constantes cambios de humor las posibles consecuencias de sus acciones. Todo será en vano si no logramos modificar su tonalidad emotiva. *Es necesario conseguir que sea receptivo a*

50. M. Heidegger, *Essere e tempo*, 175.

otras posibilidades. Esto implica partir de su modo concreto de estar en el mundo, de su relación con el ambiente, con la técnica, con las profesiones, con sus pasiones, pensamientos… y, a partir de ahí, *deconstruir ese horizonte de sentido* para producir la adecuada tonalidad emotiva en la que pueden aparecer tanto contenidos como nuevas posibilidades de vida. El modo en que se ha de proceder en lo que respecta a la relación de aprendizaje corresponde a la didáctica, y esto rebasa los límites del presente estudio.

2. *Para suscitar un cambio emotivo es necesario partir del movimiento efectivo de la experiencia*

No obstante, desde el punto de vista de la didáctica es evidente que se trata de presentar las disciplinas como modos de orientarse en el mundo, dentro de aquel mundo que es el propio, pues «el estar-en en cuanto tal se halla de tal manera determinado previamente en su estructura existencial que puede ser *afectado* [*angegangen*] en esta forma por lo que comparece dentro del mundo»[51]. *Emerge el interés y se encuentra el saber allí donde la persona que se forma aprehende que está en juego ella misma*, su orientación en el mundo. Cuando la existencia no es puesta en juego, la persona no adopta una disposición receptiva, pues los contenidos que se le presentan no se insertan en el movimiento de la existencia y, en tal caso, no consiguen conmover y desestabilizar aquella distonía emotiva que cierra al estudiante a la posibilidad de aprender (o una existencia disgregada a la posibilidad de recuperarse de ese estado de dispersión).

3. *Las emociones no son estados, sino procesos*

Las emociones no son estados, sino procesos; coinciden con el movimiento de la existencia, dado que el sentimiento «no es solo *receptividad*, sino también *respuesta*»[52]. Se mueven e identifican con la dinámica de la existencia, de manera que solo se puede cuidar de las emociones si se considera el movimiento de la existen-

51. *Ibid.*, 176.

52. D. Bruzzone, *Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione*, 114.

cia, sembrando en ella elementos que la pongan en movimiento, que la obliguen a volver sobre sí y a salir del estado de dispersión. Para lograrlo se pueden emplear multitud de métodos –como el coloquio, la escucha, la acogida–, sin excluir una pedagogía de confrontación (que tomaremos en consideración más adelante, en el capítulo séptimo), la cual considera la necesidad de establecer límites o de sacudir bruscamente a la persona para que pueda retornar a sí misma.

En síntesis, sentirse situado emotivamente es el modo en que somos receptivos ante cualquier ente. Las cosas aparecen en el ámbito de una orientación preliminar, pues el ser que experimenta lo hace a partir de un contexto ambiental en que se manifiestan las cosas en la relación práctica que mantienen con nosotros. Todo objeto se nos manifiesta como interesante en la medida en que puede ser recibido como tal. Y solo puede percibirlo aquel ente que se encuentra en la situación emotiva de estar interesado, esto es, en cuanto se encuentra dentro de un proyecto práctico. Por esta razoón, escribe Heidegger que «solo por pertenecer ontológicamente a un ente cuyo modo de ser es el del estar-en-el-mundo en disposición afectiva, pueden los 'sentidos' ser 'tocados' [*gerührt*] y 'tener sentido para' [*Sinn haben für*], de tal manera que lo que los toca [*das Rührende*] se muestre en la afección»[53]. Lo que presentamos a los estudiantes o a la persona que se encuentra en una situación de malestar existencial debe *percibirse* como inserto en el propio estar en el mundo, y *desafiar* la tonalidad emotiva y comprensión que se tiene de las cosas.

4. *Atención y memoria son modos se estar en el mundo*

Si consideramos el clima o atmósfera que reina en nuestras escuelas, tendríamos que preguntarnos si en ellas la vida se sitúa dentro de una experiencia originaria o imperfecta. Incluso la memoria y la atención dependen de nuestro estar en el mundo, que, en este caso, es nuestro estar en el mundo de la escuela y de la formación; dependen de las *expectativas* a partir de las que se constituye la escuela, del vínculo que establece con el mundo

53. M. Heidegger, *Essere e tempo*, 176.

circundante. A menudo se habla del vínculo entre la escuela y las exigencias del mundo de la empresa, lo que no deja de implicar el riesgo de una colonización, al imponer a la escuela exigencias que le son extrañas. Y, sin duda, conviene distinguir las exigencias del sistema productivo de las del sistema formativo.

Si bien, por una parte, el sistema formativo no debe ser colonizado por el económico, por otro lado es necesario proponer un vínculo virtuoso entre estos sistemas y, por tanto, distanciarse de una tradición cultural según la cual «una cosa era el saber, otra el hacer y otra diferente el actuar. En este sentido, los conocimientos no serían habilidades y estas no serían competencias personales efectivas en situaciones reales»[54].

Por tanto, si consideramos que *la atención y la memoria son modos de estar en el mundo*, y están determinados por esa orientación preliminar que procede de nuestro estar en el mundo y sus tonalidades emotivas, la propuesta de una pedagogía pasa por tomar en consideración el modo de estar en el mundo del joven, el horizonte de posibilidades de acción que alberga y el movimiento de la existencia que genera en el ámbito de una vida que madura. Se trata de dejar atrás la disputa sobre si las emociones tienen su raíz en el ámbito cognitivo, en creencias y juicios, o son independientes de ellas[55].

5. *Las tonalidades emotivas brotan del movimiento de la existencia y, al mismo tiempo, la conmueven*

De hecho, las emociones brotan del movimiento de la existencia y se identifican con ella. Proceden del modo en que se entrelazan pasado y futuro, y de cómo se disponen las posibilidades de acción. Si mi mundo se asienta en un horizonte positivo de expectativas; si vivo la clase, por ejemplo, como aquello que me permitirá integrarme en el mundo del trabajo; si se me presenta en un contexto en que *se compenetran el saber y el hacer*, entonces se inserta dentro de un «proyecto existencial», se experimenta

54. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, 43.

55. Cf. la alternativa clásica entre R. Zojanic, *On the Primacy of Affect*, 117-123, y R. Lazarus, *On the Primacy of Cognition*, 124-129.

como dotada de un «sentido», es decir, se encuadra dentro de una «dirección», en el espacio de un pro-yecto mediante el que *la existencia toma forma* anticipando el futuro. *Solo* por esto asume ya una función formativa.

Esta es la dinámica que permite aquel movimiento inicial en que se ubica la atención, el interés y la memoria y, en consecuencia, hace la existencia receptiva a la enseñanza y a la transmisión del saber. Más allá de las exigencias productivas, es aquí donde ha de radicarse la proposición de un vínculo virtuoso entre la escuela y el mundo de la vida. Ciertamente, el problema reside en que la escuela ha perdido ese vínculo originario con la vida: *el movimiento existencial de la escuela no se inserta en el movimiento existencial del mundo de la vida*. Y esto sucede, al menos, en dos sentidos.

En primer lugar, la enseñanza ha dejado de estar ligada a las experiencias pre y extra-escolares de los jóvenes, rompiéndose el nexo entre «cultura» y vida. De este modo, se enseña literatura, historia o filosofía con el único objetivo de escuchar a los mayores, que son fieles a la «gran tradición cultural», aunque sepamos muy bien que la eficacia formativa de este planteamiento es más bien nula, y es percibida por los alumnos como una carga aburrida que han de soportar.

En segundo lugar, el estudiante no sabe bien qué sentido tiene aquello que debe aprender, porque lo que aprende *no ilumina la vida en alguna de sus facetas ni responde a alguna de sus preguntas*. El aprendizaje no se inserta en una dirección vital, carece de significado para la vida y, en consecuencia, no activa ni la atención ni la memoria como procesos de apropiación e interiorización; se trata de *una memoria descontextualizada*. Por todo ello, la formación ha de apoyarse en la vida del alumno, y sus contenidos han de proponerse como un intento de arrojar luz sobre los diversos aspectos de la vida y sus preguntas efectivas. Es un primer paso que conducirá a otros y, finalmente, a la *mímesis* con la propia dinámica de la vida. *Solo es formativa la respuesta a un interrogante que ya se ha formulado y sentido emotivamente*. La escuela forma en cuanto vida que trata de reencontrarse consigo misma más allá de toda dispersión.

10. Atmósferas emotivas y aprendizaje disciplinar

1. *Toda disciplina contiene una emoción propia y específica*

Dispongámonos a abordar ahora el segundo modo de relación entre acción formativa y emoción. Hemos adelantado ya que *los contenidos no carecen por sí de capacidad para movilizar la existencia. Cada contenido disciplinar contiene y exhibe una emoción específica*. Tanto una poesía como un problema de cosmología pueden producir una emoción, ser atractivos y provocar la sintonía con el contenido que albergan. Esto es lo que suele conocerse como «impacto inicial» o «primera aproximación que puede provocar en los estudiantes fascinación o rechazo»[56]. Un fenómeno que debe ser interpretado y actuado existencialmente en la praxis pedagógica.

Si bien debe proponerse inicialmente a la luz de la situación emotiva efectiva en que se encuentran los jóvenes en relación con el mundo en que viven, el contenido propuesto tiene la capacidad de variar ese modo de habitar el mundo, es capaz de hacer saltar los esquemas del sí mismo y *e-mocionar, es decir, poner de nuevo en marcha la vida*. Hemos de comprender mejor, por tanto, el sentido en que el contenido genera un nuevo dinamismo en la existencia. Vamos a limitarnos a unas breves orientaciones, cuyo desarrollo sistemático y orientación didáctica es propia de trabajos más específicos.

2. *Literatura y arte generan posibilidades de acción al descubrirnos nuevas emociones*

Ya hemos señalado que *las emociones permiten la aparición de posibilidades de acción*, posibilidades de la existencia, y que esto sucede particularmente *en la literatura*, cuyo sentido se despliega en la medida en la que las posibilidades de acción contenidas en ella (por ejemplo, en un poema o en una novela) se visibilizan en la vida emotiva. Si tratamos de analizar lo que ocurre en la experiencia literaria, podemos comprobar que, si abrir a lo posible significa mostrar posibilidades de acción o hacer com-

56. H. Gardner, *Sapere per comprendere*, 196.

prender, dicha comprensión no es meramente cognitiva, sino también emotivamente situada.

> Sé dulce conmigo. Sé gentil.
> Es breve el tiempo que resta. Después
> seremos surcos luminosísimos.
> Y cuánta nostalgia probaremos
> de todo lo humano. Como ahora tenemos
> del infinito.
> Pero careceremos de manos. No podremos
> acariciar con las manos.
> Ni siquiera poseeremos mejillas que acariciar
> con calma.

Al leer estos versos de Mariangela Gualtieri, podemos quedarnos en una comprensión meramente cognitiva, que *no nos induce a la acción*. Hemos entendido las palabras, pero no entrado en el mundo y el horizonte de sentido del poema, que por tanto no nos dice nada. Una cosa es comprender cognitivamente una poesía, entender lo que dice, y otra diferente es hacer experiencia, dejarse impactar por las posibilidades de acción que alberga.

3. *La enseñanza debe pasar del aprender al experimentar*

Esto tiene consecuencias didácticas inmediatas. Las posibilidades de acción solo se dan en una comprensión emotivamente situada, cuando las palabras suscitan o evocan posibilidades de ser; cosa que sucede cuando una palabra nos brinda posibilidades que antes no habíamos comprendido y, de este modo, nos *modifica*, pues el objeto que se manifiesta en una emoción deviene posibilidad para nuestro ser, algo que nos afecta, ya que manifiesta *aquello que debemos ser para ser nosotros mismos*. Cuando esto sucede, *la poesía o la novela nos revelan a nosotros mismos*, nos permiten descubrir el deseo que subyacía en nosotros, aquel mediante el que podemos explorar la propia verdad.

Desde el punto de vista formativo, para abrirse a la literatura, lo importante no es conocer todos los autores de una tradición literaria, ni la historia de la misma presentada cronológicamente. Es más importante hacer experiencia con textos literarios, entrar en su mundo y actualizar (imaginativamente) las posibilidades que

contienen. Para ello puede bastar un solo poema, una sola novela, *mediante los que el estudiante puede hacer una experiencia efectiva de transformación de sí y apertura a lo posible.*

Si esto sucede, la persona descubre el sentido de la literatura en la vida del hombre, se abre a un inmenso campo del ser que se le manifiesta. La tarea del docente es la de partir del horizonte de sentido en que se mueve el alumno, así como de la disposición emotiva con la que habita el mundo, para comprender cuál es *el punto decisivo de inserción* que permite proponer obras y modos de presentación que estén en línea con aquel movimiento de la existencia y puedan conmoverlo.

4. *La curiosidad como tonalidad emotiva que abre y sostiene la investigación científica*

También la investigación científica se desarrolla a partir de una determinada tonalidad emotiva: la curiosidad. El desafío consiste, entonces, en suscitarla en el estudiante. Son muchos los estudios que prestan atención a esta tarea[57], si bien no siempre se tiene claro qué es la curiosidad, es decir, qué tipo de relación intencional instaura una persona con el mundo mediante este modo de referirse al mismo. Morin parece relacionar la noción de curiosidad con el ejercicio de la duda o, mejor dicho, de la duda sobre la propia duda. En cambio, el análisis del fenómeno muestra que *la curiosidad y la búsqueda nacen de la conciencia de la diferencia y la distancia entre el saber y la verdad*. Por tanto, no de la duda, sino de la referencia a la verdad. En esta misma línea, y de manera más convincente, Wilhelm Windelband había señalado que

> la «curiosidad» del espíritu de cultura liberado de las necesidades de la vida, que, en la nobleza del ocio, comienza a indagar para poseer *el saber solo por sí mismo*, sin ningún objetivo práctico, sin considerar la edificación religiosa o el ennoblecimiento moral, para encontrar en él gozo como valor absoluto y completamente independiente, este impulso puro hacia el saber ha sido desarrollado por vez primera por los griegos, que se han convertido por ello en los creadores de la ciencia[58].

57. E. Morin, *La testa ben fatta*, 16.
58. W. Windelband, *Che cos'è la filosofia?*, 280.

Para Windelband «la curiosidad» permite romper con actitudes míticas y produce un interés puramente teorético, la pasión por el conocer que *despliega la cadena de los porqués* y nos hace sensibles a ellos. Esta es la curiosidad que debe dar un nuevo impulso a la escuela para que se abra una vez más a esa cadena de los porqués. La curiosidad motiva las ciencias; apunta a esa apertura previa que trata de detectar diferencias y nexos entre los entes; es una «modificación, una particular forma de interés que se abstrae de los intereses vitales, que los deja caer»[59].

La curiosidad es característica de la investigación científica, de la búsqueda de nexos y relaciones entre cosas, nos hace receptivos al contenido de las ciencias, al mismo tiempo que el contenido, problemas e interrogantes de las mismas son los que motivan y suscitan esta disposición. Esta disposición aflora cuando se está ante problemas *concretos*, antes las cosas, generando aquella apertura que permite al hombre buscar relaciones entre las cosas. La curiosidad es un elemento típicamente humano que la educación escolar corre el riesgo de desalentar, reduciendo así el aprendizaje a la memorización de conceptos y fórmulas que no dan cuenta de los fenómenos, que no responden a interrogantes y persiguen únicamente la obtención de una calificación. Por ello es fundamental rehacer la relación entre escuela y mundo vital, pues ambos *son contextos de acción que suscitan los porqués*.

5. *El asombro como acceso al preguntar filosófico*

Distinto de la curiosidad es *el asombro*, considerado originariamente como *la tonalidad emotiva que permite sintonizar con el interrogar específico de la filosofía*. En este sentido Heidegger lo considera la experiencia que «sostiene y domina la filosofía desde el principio hasta el fin»[60]. Algo que se ha percibido desde Platón a Husserl, desde Aristóteles a Heidegger, debe tener algún fundamento. Mientras que en la curiosidad se plantea la pregunta por cosas y relaciones individuales (¿por qué el fuego vuelve incandescente al hierro?), *en el asombro es el todo del mundo el que se*

59. E. Husserl, *La crisi delle scienze*, 344.
60. M. Heidegger, *Che cos'è la filosofia?*, 40.

muestra ante el sujeto con el carácter de lo insólito, produciendo una transformación de la posición del hombre en el cosmos y de su autoconciencia, en la medida en que el hombre se pone «frente al ente en toda su extensión»[61]. Por tanto, *el asombro no es un simple hecho histórico, sino de la razón*, el origen de un interrogar que transforma al hombre y genera formación o trans-formación.

Según Heidegger, esta disposición emotiva fundamental era la propia de los griegos. A diferencia de la curiosidad u otros modos de admiración, en que son las cosas particulares las que emergen con el carácter de lo insólito, dentro de esta tonalidad emotiva «todo en esto más habitual (el ente) devine en *uno* lo más inhabitual: que es lo que es»[62]. Se abre así la condición de posibilidad de un interrogante y una actitud muy peculiar, que es propia de la filosofía, es decir, «el temple fundamental que tempera inicialmente al ser humano en el inicio del pensar, ya que dispone ante todo al ser humano en aquella esencia que entonces se halla y encuentra en-medio del ente como tal en totalidad»[63]. El asombro es fruto de la aparición del ser, «un asombro desmesurado» [*ein massloses Erstaunen*], dice Husserl en el Ms. E III 7/6b. Él mismo nota que, dentro de esta tonalidad emotiva, «el hombre es presa de la pasión por una consideración y un conocimiento del mundo que va más allá de toda actitud práctica [...], se convierte en un espectador desinteresado, un observador del mundo como totalidad, se convierte en un filósofo»[64].

En esta dirección, *se desarrolla un orden entre las tonalidades emotivas que articula en unidad las propias disciplinas*. De hecho, como notaba Descartes, el asombro es «la primera de las pasiones»[65]. Podemos retomar esta apreciación señalando que, mediante el asombro, el hombre toma conciencia de su posición en el cosmos, siente el misterio, el enigma que rodea las cosas como tales (el ente en cuanto ente). El asombro genera después preguntas concretas que indagan ontologías regionales, articulaciones específicas del todo que radican en un horizonte de sentido más complejo.

61. J. Patočka, *Saggi eretici sulla filosofia della storia*, 70.
62. M. Heidegger, *Domande fondamentali della filosofia*, 118.
63. *Ibid.*, 121.
64. E. Husserl, *La crisi della scienze*, 343.
65. R. Descartes, *Le passioni dell'anima*, 627.

6. *Diversas disposiciones emotivas producen diferentes formas de inteligencia*

Personas distintas tendrán, naturalmente, disposiciones distintas, y *en esas disposiciones diversas tendrán su fundamento diversos tipos de inteligencia o aperturas al ser*. En este sentido, una existencia dominada por la curiosidad experimentará o desarrollará una mayor inclinación a la investigación científica; en cambio, una existencia en la que predomine la capacidad de imaginar emociones tenderá a proponer nuevos modos de sentir, o a percibir insospechadas resonancias sentimentales procedentes de la vida y traducirlas en imágenes que permitan comunicarlas a los demás.

11. Entrar en una emoción: el encuentro como precondición de la enseñanza

1. *Toda persona irradia la tonalidad emotiva en la que se mueve su existencia*

Este es el punto de partida que hemos de considerar para comprender la figura del maestro. Hemos visto que la disposición emotiva no es una suerte de estado interior o psíquico, sino *el ambiente en que nos movemos*. Nota así Bergson que la emoción que irradian las personas es como la música, que «no introduce estos sentimientos en nosotros; más bien nos introduce en ellos, como transeúntes a quienes se empujara a una danza»[66]. Cuando se produce, si se produce, el encuentro con otras personas –con las personas decisivas en nuestra vida– accedemos a una emoción nueva. A menudo encontramos personas para las que la vida exhibe insospechadas resonancias sentimentales. Al hablar, actuar o moverse *nos poseen y transforman*: nos introducen con ellos en esa música para que nosotros la traduzcamos en danza.

Es esta una *emoción creativa*, que inventa un modo nuevo de ver las cosas. El amor romántico, por ejemplo, nace en un determinado momento de la historia y trae consigo un mundo nuevo, genera conceptos nuevos, una concepción nueva del amor, de la mujer, de las relaciones entre los sexos, del destino mismo del ser

66. H. Bergson, *Le due fonti della morale*, 27.

humano. Es un ejemplo que nos permite entender cómo pueden abrir los sentimientos un mundo nuevo que los hombres posteriormente habitan. Es dentro de este mundo donde se mueve la inteligencia que comprende, discute, acepta o rechaza.

Pero ¿cómo entrar en tales emociones? Encontrándonos con personas que las vivan, que proyecten sobre el mundo una mirada que nos resulte atractiva, que nos implique y transforme. *Como sucede en el teatro*: lo que allí acaece nos envuelve en una emoción, nos sumerge en ella y, con ello, en un mundo nuevo. Vive y se agita allí una emoción nueva que nos conquista. Todo individuo genera una emoción entorno a sí. A veces decimos que, apenas entra, una persona ensucia el aire: crea una atmósfera en que nos sentimos casi paralizados y advertimos una cierta hostilidad a la vida. Otras personas, en cambio, generan una atmósfera que moviliza la vida, una atmósfera que nos rescata del repliegue sobre nosotros mismos y nos transporta a un mundo nuevo.

2. *El encuentro nos permite entrar en una atmósfera nueva*

Este encuentro genera la apertura y motivación que hace posible la enseñanza. Esa atmósfera que nos envuelve y trastoca, nos obliga además a hacer cosas, a inventar gestos nuevos. Pero no nos obliga como si fuese una orden («Debes actuar así porque es lo justo»), sino que nos hace sentir el bien y así nos facilita su realización. Además de ponernos en disposición de hacer ciertos gestos, hace que *nos sintamos movidos a ello voluntariamente*. Un ejemplo: imaginemos que alguien me demuestra de manera irrefutable que comportarse de un cierto modo es injusto e irracional. Siempre puedo no hacer caso y decir: «No me importa la justicia; tengo ganas de hacerlo y basta» (como piensan hoy muchos adolescentes y tantos individuos de los que se ocupan las terapias sociales). Si, en cambio, un valor ha penetrado en mí, la situación emotiva me obliga de un modo muy distinto. Digámoslo de nuevo con Bergson: «Si hay una atmósfera de emoción, si la respiro, si la emoción me penetra, obraré según ella, movido por ella. No obligado o constreñido, sino en virtud de una inclinación a la cual no deseo resistir»[67].

67. *Ibid.*, 32.

Cuando habito una nueva emoción, esta pasa a determinar mi mundo, modifica mi jerarquía de valores, permite aparecer posibilidades de vida que yo antes ni siquiera podía sospechar. La emoción hace posible lo que antes, en un estado emotivo distinto, habría sido *imposible*. Una emoción nueva cambia el mundo en su totalidad y hace posible una conducta que, sin ella, no sería posible. Una conducta que actúa y produce efectos, es decir, historia. Por tanto, las emociones no se limitan a revelar algunos aspectos del mundo: *son un movimiento de transformación del mundo*.

3. *El encuentro con un maestro constituye el primer movimiento de la educación*

El primer gesto que educa es, por tanto, el encuentro con alguien; sin él, no es posible acceder a un mundo distinto. Lorenzo Milani consideraba que en la escuela no es necesario «preocuparse de qué hacer, sino de cómo hay que ser»[68]. El maestro es, sobre todo, alguien que *encarna una emoción*, un mundo; alguien que *nos hace entrar en una atmósfera diversa porque él mismo se empeña en ello*. Cuando no es así, no tiene lugar el encuentro que educa; en realidad, no se encuentra uno a un maestro, es decir, a aquel que «entona» y provoca en sus alumnos receptividad hacia el contenido. El maestro es por ello, sobre todo, quien se cuida de las propias emociones y la relación con aquello que enseña; *se cuida de mantener el centro de la existencia en su propia atmósfera emotiva*, aquella que le ha sido específicamente destinada. Solo si cuida del propio temple emotivo fundamental puede ser el maestro un modelo, lo que Scheler denomina un *Vorbild*.

68. L. Milani, *Esperienze pastorali*, 238.

6
NARRATIVIDAD, CUIDADO Y FORMACIÓN DE LA EXISTENCIA

1. Una redefinición de vivencia

1. *De las teorías a la vivencia*

Sobre el fundamento de la noción de autoeducación y del nexo entre emoción y existencia que hemos tratado de desarrollar en capítulos precedentes, podemos afrontar ahora la cuestión del valor formativo de la narración de sí, profundizando, sobre todo, en el sentido de lo que quiere decir la experiencia existencial y de qué significa, existencialmente, comprensión del sentido. Esta es la base sobre la que podremos trazar *las líneas esenciales de una teoría de la narración como cuidado de sí y autoformación de la existencia*. A tal fin hemos de *insistir*, adoptando un nuevo ángulo, en la cuestión de la comprensión desde un punto de vista específicamente existencial; tratando de mostrar las estructuras de la vida del sujeto tal y como se presentan.

Este intento se caracteriza como fenomenológico por cuanto se guía por la voluntad de fidelidad a los fenómenos tal como se presentan en nuestra experiencia inmediata de la vida, *sin tratar de encuadrarlos en nuestras teorías*. Se trata de analizar el aparecer, de explicitar interpretativamente la experiencia que hacemos del mundo de la vida, sin proyectar sobre ella esquemas teóricos como aquellos que nos proporciona objetivamente el saber que estudia la persona y la vida subjetiva, convirtiéndola en *objeto* de un saber[1].

1. Esta perspectiva tiene detrás de sí una amplia investigación pedagógica desarrollada en ámbito germano, de la que no podemos hacer aquí una presentación crítica. Para una primera aproximación, cf. K. Grunwald - H. Thiersch, *Stichwort Lebensweltorientierung*.

2. *La vivencia es aquello que acaece en nuestra vida*

Como hemos visto, aquello que se manifiesta en la experiencia es un sentido del ser. No experimentamos estímulos, no experimentamos la corriente eléctrica que viaja a través de nuestro sistema nervioso, ni la acción del super-yo. Sentimos dolor, comprendemos que una acción determinada tiene un significado, nos sentimos culpables. Recurrir a la fenomenología significa, entonces, partir de estas experiencias cotidianas: de nuestras experiencias de vida y del *modo en que las vivimos*.

Este es el sentido en que hemos de entender *el retorno a la vivencia*. Esta no se refiere a lo que acontece en nuestro interior. Esta visión nos conduciría a una concepción intimista de la conciencia de la que nuestro trabajo desea liberarse. Al contrario, como señala Paul Ricoeur, se trata de «desplazar el eje de la interpretación del problema de la subjetividad al del mundo»[2]. La vida contiene vivencias porque *la vivencia es lo que acontece en nuestra vida* –como cuando decimos: me ha sucedido esto o aquello–. No hemos de olvidar que «vivencia» traduce *Erlebnis*, del verbo «erleben», que se emplea en alemán en expresiones como «Solch einem Verkehr habe ich nie erlebt» («nunca me había sucedido quedar atrapado en un tráfico como este»). La vivencia posee un *carácter de encuentro*, indica lo que sucede, y este es el sentido en que empleamos el término: no como estado mental interno. De ahí que *vivir implique formarse*, como afirmaba Von Humboldt al definir la formación como «conexión de nuestro yo con nuestro mundo»[3].

3. *De los sucesos mentales a las circunstancias de la vida*

Hemos de evitar usar términos como «estado mental», «imagen mental» o «sujeto mental», pues contienen, implícitamente, una metafísica que orienta de manera errónea toda la discusión. La fenomenología pretende liberarse de toda esta terminología que orienta el discurso en una dirección introspectiva. Evitaremos sistemáticamente hablar de «psique» o de «mente», palabras demasiado gastadas y cargadas de connotaciones metafísicas que

2. P. Ricoeur, *Dal testo all'azione*, 50.
3. W. von Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen*, 283.

han sido exacerbadas en su empleo por la filosofía de la mente durante las últimas décadas. De hecho, una imagen implica un original, y si se trata de una imagen es una imagen que está dentro de una mente, mientras que el objeto se encuentra fuera. Remitir a la experiencia supone, por tanto, desplazar lentamente la discusión desde la noción de mente a la de vida subjetiva, vida que experimenta. Que una vivencia posea carácter intencional significa que en aquella se manifiesta lo que acontece en nuestra vida, y no lo que sucede en nuestra cabeza.

> La persona es precisamente una persona que piensa, siente, valora, aspira, actúa, y en cada uno de estos actos personales está en referencia a algo, a objetos de su *mundo circundante*[4].

El suspenso en un examen es algo que sucede dentro del mundo en que vivo: algo que *le sucede a mi vida*. Ese suspenso transforma mi vida, modifica el futuro, destruye proyectos, defrauda esperanzas, modifica expectativas; todo aquello que conforma, en suma, el horizonte de mi vida. Es precisamente aquí donde surge el vínculo entre formación y vida; pues, tal como afirma un autor al que merecería la pena dedicar más atención de la que nos es posible en estas páginas, la formación «es el curso de mi vida, mi biografía personal considerada desde el punto de vista de aquello que he hecho de mi vida y, correlativamente, de aquello que mi vida ha hecho de mí»[5].

Así pues, en nuestra experiencia los acontecimientos no son cosas que suceden en nuestra cabeza, sino que *ponen en juego nuestra vida*. No superar un examen no significa simplemente que ha sucedido algo dentro de nuestro cráneo, ni tampoco que haya sucedido algo dentro de aquello que –con expresión bastante vaga se denomina «psique». *Los significados y acontecimientos son fenómenos en los que estamos en juego nosotros mismos*, es decir, nuestro estar en el mundo en cuanto singularidades absolutas o personas; no en vano la «*persona es la unidad-de-ser concreta y esencial en sí misma de actos de diversa naturaleza*»[6].

4. E. Husserl, *Idee. Libro secondo*, 190.
5. G. Bittner, *Das Leben bildet. Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts*, 22.
6. M. Scheler, *Il formalismo nell'etica*, 473.

4. *La persona vive los acontecimientos de su vida*

La persona no es un mero punto de irradiación, sino aquello que otorga concreción a los actos; de manera que no experimentamos ira, sino la ira de Aquiles o la ira del vecino histérico de casa. Todo acto adquiere concreción en cuanto da cuenta de toda la persona, pues «al vivir en cada uno de sus actos la persona lo permea totalmente con su característico modo de ser»[7]. No superar un examen o asistir a la muerte de un ser querido son acontecimientos con significado, es decir, que *modifican y dislocan nuestra existencia en toda su extensión*; la retraen, la modifican, la conmueven. Experimentar significa que algo sucede en nuestra vida y que esta queda transformada.

5. *La persona como comprensión y cuidado de sí*

Todo ello supone que la pedagogía –en cuanto ciencia de la relación entre *sujetos*–, no debe conformarse como ciencia objetivante, pues la ipseidad no se da como objeto ni puede ser comprendida a partir de la objetualidad: *es el acto de cuidar de sí dentro de una comprensión de sí*. Como ha señalado Max Scheler, «el centro de los actos espirituales, la persona humana, no es una 'sustancia', sino un complejo de actos organizados monárquicamente, esto es, de los cuales *uno* lleva en cada momento el gobierno y dirección; sobre él convergen aquel valor y aquella idea con que el hombre se identifica»[8]. Pero lo que determina este orden monárquico es la comprensión de sí que, como hemos visto en el capítulo precedente, es una comprensión emotivamente impregnada, que brota de nuestro estar en el mundo y del movimiento de la existencia.

Ser sujeto significa, por tanto, vivir la vida cuidando de sí y teniendo cuidado de la comprensión que se tiene de sí mismo, *actuarse* en la vida, comprender el acontecer, o sea, *insertar un acontecimiento de la vida dentro del proceso temporal que es nuestra vida*. En cuanto objetivamos esta actividad de comprensión de sí, dejamos de vivir como sujetos (personas), para hacerlo como objetos; pues «todo yo vive sus vivencias», pero «que el yo

7. *Ibid.*, 477.
8. M. Scheler, *La posizione dell'uomo nel cosmo*, 167.

las viva no quiere decir que las tenga, con lo encerrado en ellas»[9]. El sujeto no es lo que nos sucede, sino *aquel a quien sucede*; solo existe actuándose; de modo que, allá donde se desvanece esa actuación (la actividad de comprender y determinarse a sí mismo), se desvanece el sujeto y la vida subjetiva.

2. La experiencia como encuentro

1. *Existe un nexo entre interpretación de sí, formación y narración*

El modo de ser de la persona se delinea en cuanto vida que hace experiencia del mundo. El hombre es, por un lado, un ser natural, pero, por otro, parece escapar a las meras reglas de la naturaleza. Podemos estudiarlo desde un punto de visto biológico o fisiológico y, por ejemplo, interpretar el malestar psíquico como fruto del mal funcionamiento de ese sustrato orgánico (que hay que tratar, en consecuencia, con psico-fármacos). Pero podemos estudiarlo también como un ser que actúa y vive en consonancia con un sentido.

En este caso, el malestar psíquico, las dificultades para aprender o relacionarse, el propio carácter (agresividad o hiperactividad...), aunque pudiesen retrotraerse por entero a un sustrato biológico, son también vivencias; es decir, aquello que *encontramos en el propio vivir*, aquello que se nos presenta en el registro del sentido y que exige por eso una interpretación o inserción en una narración, lo cual es un modo de cuidar la propia vida. *La formación consiste en cuidar interpretativamente de aquello que nos acontece.*

Aun en el caso de los problemas que guardan relación con funciones orgánicas o psíquicas, «es la persona la que tiene un organismo que funciona de un modo u otro, y protagoniza una historia interior que vive en un sentido u otro»[10]. Este cuidarse interpretativamente del sentido de aquello que nos sucede es lo que denominamos *narración*: en ella, incluso todo acontecer relativo a las funciones vitales se inserta en una *historia de vida*. Por ello podemos comprender de manera inmediata el estrecho vínculo que existe entre formación y narración.

9. E. Husserl, *Idee. Libro primo*, 143.
10. L. Binswanger, *Per un'antropologia fenomenologica*, 43.

2. *Malestar y rupturas en el orden de los significados*

El malestar existencial tiene también orígenes puramente existenciales; puede radicarse en el modo en que la existencia se interpreta a sí misma: no en vano, las interpretaciones que damos de nosotros mismos pueden llegar a convertirse en trampas mortales. De hecho, si *la persona es una vida que vive comprendiendo*, el malestar existencial se le presenta como algo que no funciona en sí misma, dentro de su existencia y, por tanto, como evidencia de que se han producido *fracturas en el orden de los significados que constituyen su existencia*. Esto sucede, por ejemplo, cuando no se da aquel orden monárquico de que hablaba Scheler, cuando existe un conflicto entre significados que no son compatibles o la vida oscurece mis posibilidades. En esta línea, una dificultad de aprendizaje es un hecho que prejuzga aquello que me cabe esperar, *el modo en que puedo proyectarme a mí mismo en el mundo y con los otros*, ya que modifica mis posibilidades y mi poder-ser.

Incluso cuando el malestar tiene raíz orgánica, incluso cuando una dificultad de aprendizaje radica en los límites de la constitución orgánica (o a nivel de inteligencia, según lo que se entienda por tal), lo que el sujeto experimenta es una contradicción de sentido y *una privación de posibilidades de acción*. De ahí que el modo en que se accede a este malestar vital tenga que ser de carácter *hermenéutico*. Entender que un sujeto tiene ciertas dificultades para aprender a causa de razones «objetivas», no da lugar a una relación educativa a menos que el educador comprenda lo que sucede en el seno de la vida del educando; es decir, en qué modo condiciona ésta su apretura de sentido y modifica el horizonte de sus expectativas respecto a lo posible.

3. *La temporalidad personal como temporalidad kairológica*

Por todo ello, las nociones de psique, mente y cerebro se presentan demasiado comprometidas, porque remiten a una contraposición (psique-cuerpo, motivación-causalidad, razón-pasión) y responden a una antropología dualista. Tendremos ocasión de comprobar que esta visión puede prejuzgar totalmente tanto la posibilidad de una educación ética de la persona, como una relación de tipo terapéutico. Aunque se hable mucho de ella, la mente (o la psique) no es un dato fenoménico. Nadie ha visto jamás la propia psique. Lo que caracteriza nuestra experiencia es la constante relación con el mundo y con los otros; ambos se manifiestan en nuestra existencia en cuanto ubicados en el tiempo. De modo que «la educación no es otra cosa que el relato de la vida, con el que acrecentamos nuestras experiencias; es la vida la que estimula a comprender con más profundidad, a secuenciar los acontecimientos y, sobre todo, a otorgar un sentido a aquello que nos sucede, permitiéndonos afrontar las dificultades, encontrar motivaciones, superar traumas»[11].

En efecto, las posibilidades de vida acaecen antes o después, de modo que este antes o después tiene un significado existencial. El después puede significar: a tiempo o demasiado tarde o demasiado pronto. «Ha llegado la promoción, pero ha llegado demasiado tarde». «Sí, aquello tenía que suceder antes o después, pero ha sucedido demasiado pronto». Es esto lo que indica que *el carácter fundamental de la existencia es la temporalidad* como *kairós*; y que interpretar el tiempo de la existencia a la luz de un tiempo objetivo significa no comprender la vida que hace experiencia del mundo, y el modo en que la persona está en el mundo. Antes que de cuerpo y alma, pasiones o razón, *la persona está hecha de tiempo*; y siendo temporal debe construir su propia identidad mediante relatos. Al estar hecho de tiempo «el sí mismo no tiene origen como reacción instantánea al presente»[12]. Dicho con Heidegger, «el presente siempre es posterior al futuro, es lo último. Surge del combate del futuro con lo sido»[13].

4. *Más allá de la distinción entre alma y cuerpo, la persona está hecha de tiempo*

Todo ello muestra que no podemos partir de una concepción dualista del ser humano: mente-cuerpo. La esencia del hombre reside, más bien, en su carácter temporal. Antes que de mente y cuerpo, *el hombre está hecho de tiempo*; de tal manera que psique y cuerpo están íntimamente relacionadas con esa dinámica temporal. El envejecimiento del cuerpo (acontecer físico) también

11. M. Santerini, *Affetti e ragione nello sviluppo morale*, 73.
12. J. Bruner, *La psicologia culturale*, 131.
13. M. Heidegger, *Domande fondamentali della filosofia*, 38.

tiene un significado para mí, pues el envejecer trae consigo una notable reducción de posibilidades de vida, con su correspondiente carga emocional (ahora o nunca, depresión, sabiduría...); emociones que hemos descrito ya como *vinculadas a la motricidad de la existencia*.

Psique y cuerpo –esta es la dirección en que opera nuestra investigación deben ser considerados a la luz del movimiento temporal de la existencia. Este es el frente fenomenológico que más prejuicios ha recibido de un dualismo que construye el ser subjetivo a partir de la contraposición entre dentro y fuera. Construir la pedagogía sobre bases fenomenológicas significa, entonces, sustituir la noción de pisque como interioridad o sustancia pensante por la de *existencia en cuanto relación temporal al tener que ser y al haber sido*. No es nuestra psique la que corre el peligro de fracturarse y dispersarse, sino nuestra vida. De modo que educar no significa modelar la psique, sino hacer que la existencia tome forma.

5. *Formar significa dar forma a la vida*

Formar significa dar forma a la vida, que la existencia asuma una dirección (sentido) y se recupere de la dispersión. *La narración es el trabajo mediante el que tomamos conciencia de la forma en que la vida se despliega*. La intención del relato no es la de dar forma a una existencia hecha de acontecimientos desvinculados entre sí y privados de toda dinámica interna, sino la de *explicitar el sentido que alberga la vida* para poder desarrollarlo de manera consciente. Explicitar es el modo en que traducimos el término *Auslegung*, decisivo en la obra de Husserl y Heidegger y traducido, a menudo, sobre todo en Heidegger, como interpretación.

Como ha mostrado Bittner, «la vida posee un doble significado: dice relación tanto al *decurso biográfico* como al relato»[14], pero relato y narración no consisten en inventar arbitrariamente la vida o la identidad que queremos. Al llegar a esta conclusión –apunta Bittner– el pensamiento pedagógico se olvida del *contenido* de la vida, lo que permite sostener que cada cual puede inventarse la propia vida inventando la propia historia de la

14. G. Bittner, *Das Leben bildet*, 7.

vida. En realidad, «los trayectos de la vida son, según su naturaleza, del individuo *antes* del advenimiento de toda posibilidad de elección y configuración»[15].

3. La radicación histórica de nuestro sentir

1. *La historicidad de la existencia y del cuidado de sí*

El cuidado (de sí y de los otros) surge a partir de horizontes de sentido que son horizontes ya dados de aquello que se espera. En ellos radica la manera en que la existencia *puede perder su forma* y las posibilidades en que puede extraviarse. De hecho, incluso nuestro sentir es de naturaleza histórica; lo que implica, en consecuencia, que *también el cuidado del otro al que se orienta la pedagogía fenomenológica debe plantearse como ciencia histórica*, pues la necesidad de dicho cuidado tiene su raíz en la historia.

La histeria, por ejemplo (tan extendida a finales del siglo XIX), ha cambiado en sus formas; con toda probabilidad, aquellos tipos de histeria tenían que ver con una cierta estructura de la sociedad y de la familia y con una cierta concepción de la sexualidad. Hoy, en cambio, los casos límite que se presentan de manera trágica a partir de la adolescencia y no eran frecuentes a inicios del siglo XX, presuponen una apertura de sentido diferente: la vida subjetiva ha dejado de constituirse a partir de una estructura jerárquica y, por tanto, no se puede desarrollar un orden monárquico de los actos como estructuración de la persona. Así, en lugar de una tonalidad emotiva que guíe a la persona y la individualice, resultan dominantes los *estados de humor*.

2. *Los adolescentes y la debilidad de la voluntad*

Estos desajustes existenciales presuponen un horizonte de sentido en el que las posibilidades poseen todas el mismo valor, lo cual imposibilita la *formación de la voluntad*, núcleo fundamental de la vida personal. ¿No tendríamos que considerar esta situación como resultado trágico de la educación dominante desde la segunda mitad del siglo XX? ¿No deberíamos tomarla como punto de partida

15: *Ibid.*, 8.

para poner en tela de juicio, dadas sus desastrosas consecuencias, el entero paradigma pedagógico? ¿No apunta a la necesidad de una educación más propositiva y clara, que ofrezca modelos con los que los jóvenes puedan medirse y tomar distancia, perfilando así su modo específico de estar en el mundo? ¿Es posible diferenciarse entre sí sin que alguien se proponga una identidad?

Una cosa está clara: donde el aparecer del mundo no adopta una estructura jerárquica, la formación de la personalidad y el ejercicio de la voluntad sufrirán profundas modificaciones. Si a un sujeto no se le manifiestan las posibilidades de modo jerárquico –según un orden de importancia–, ¿cómo puede ejercitar la voluntad? ¿En base a qué puede entrar en acción? *Cuando todo es igual, es el humor del momento el que determina la acción*. Esto conduce a *una disgregación de la persona*, que pierde su relación con el tiempo como tener que ser, y queda dividida en innumerables fragmentos carentes de relación entre sí. En esto consiste «una voluntad débil». En tiempos de «flexibilidad» crece la inseguridad y surgen nuevas formas de malestar, distintas de aquellas que caracterizaban una existencia protegida por un espacio de mayor seguridad social.

3. *Ejemplos de radicación histórica de la existencia*

También nuestra existencia radica en un horizonte de sentido: *en un modo de aparecer el mundo en su totalidad*. El mundo en que vivía el griego antiguo, por ejemplo, estaba gobernado por el destino, lo que suponía una particular manera de experimentar el propio estar en el mundo. En ese ambiente, la culpa no era del individuo, sino de la estirpe (piénsese en Edipo y sus hijos). El modo en que el individuo concebía su relación con los propios antepasados y descendientes era muy distinta de la nuestra. Las culpas podían recaer hasta en los bisnietos, de modo que si un abuelo había actuado de cierta manera era lógico temer un castigo inminente.

Por otro lado, el griego identificaba la conciencia moral y su carácter invisible con aquella Atenea que se aparece a Aquiles y le habla «solamente a él»[16]. Solo Aquiles ve a Atenea, de modo que la relación entre ellos resulta invisible a los demás. Y, sin embargo, Atenea no puede ver dentro del alma de Aquiles. Por el contrario, según el cristianismo, la conciencia moral se manifiesta de manera distinta y da lugar a un nuevo modo de estar en el mundo. En este caso la interioridad del hombre puede ser vista por otro, ya que Dios «ve en lo secreto» (Mt 6, 3). Dios ve nuestras culpas, incluso aquellas que permanecen en secreto para uno mismo. Esta demora de la mirada de otro dentro de la interioridad conlleva otra forma de experimentar el sentido de culpa y la constitución de la persona (en el temor y temblor ante Dios). Como señala Jacques Derrida, «este temor sobrecoge al hombre cuando se convierte en una persona, y la persona no puede llegar a ser lo que es más que en el momento en que se ve transida, en su singularidad misma, por la mirada de Dios»[17]. Estamos ante otro desarrollo del sentido de culpa, del miedo al castigo, del sentido de sí… pero también ante un modo de determinación de la historia de la responsabilidad. De lo cual se desprende otra forma de entender el proceso educativo y la formación del sí mismo.

Pensemos, finalmente, en un individuo liberado de este mundo greco-cristiano, un individuo burgués que es dueño de su propia interioridad, invisible a los demás. Tan invisible que pasa por el mundo sin ser visto[18]; tan invisible que carece de interioridad; un individuo que construye su identidad en relación con los otros[19] por *comparación*, surgiendo así el estilo de vida según el cual «no buscamos asociarnos con otros por la asociación misma, sino por-

16. Homero, *Ilíada* I, v. 198.

17. J. Derrida, *Donare la morte*, 46.

18. Convendría analizar esta experiencia del ser invisible en su nexo con la anomía y el anonimato a partir de los versos de Arthur Rimbaud, cuando escribe: «Por la mañana tenía yo una mirada tan perdida y un aspecto de muerto tal que aquellos con los que me he encontrado *tal vez no me han visto*» (*Una stagione all'inferno*, 207).

19. «Dentro de una sociedad mercantil posesiva el individuo es humano en su calidad de propietario de su persona: la humanidad depende para él de la libertad de toda relación con los otros que no sea una relación contractual interesada; concibe la sociedad como una serie de relaciones mercantiles» (G. B. Macpherson, *Libertà e proprietà alle origini del pensiero borghese*, 305). Esta transformación de la estructura de la relación y el modo en que la persona se percibe, que ha determinado un cambio del sentido de la formación que se manifiesta y persiste, hoy más que nunca, en el modo de concebir los sistemas escolares, obliga al pensamiento pedagógico a una deconstrucción radical de sí mismo para arrojar luz sobre aquello que debe desechar en orden a adoptar su forma actual: el modo de expresarse la persona en sus relaciones con los otros.

que de ella podemos recibir algún honor o beneficio; son estas dos últimas cosas las que deseamos en primer lugar; aquella la deseamos secundariamente»[20].

Un extremo que tal vez no describe la esencia del hombre, como creía Hobbes, pero sí ciertamente el tipo de hombre que se afirma con la modernidad, cuya influencia se alarga hasta nuestros días y condiciona tanto la educación escolar como la extraescolar, dado que –como notaba hace tiempo Riesmann– la comparación resulta decisiva para el niño en cuanto que «sus padres no lo reprenderán tanto por la violación de normas interiores, cuanto por los fracasos ligados a su popularidad o a la gestión de sus relaciones con los otros niños»[21].

Esto da lugar a ese estilo de vida en que la identidad personal se construye mediante la comparación con el otro. Entiendo quién soy yo a través de ella. Se establece así un nuevo sistema de interacciones, un nuevo modo de ver el conflicto, que modifica por entero la estructura de la relación: *su núcleo deviene el modo en que me mira el otro*. Cambia el modo de aparecer el otro, que entra en mi campo de experiencia cuando me siento observado por él[22]. Al sentir la mirada del otro sobre mí *tomo conciencia de mí mismo*, pues «la persona es presente a la conciencia *en tanto que es objeto para otro*»[23]. La mirada del otro crea una distancia entre mí y mí mismo, donde el intermediario entre mí y mí mismo es el otro.

Mi ser pasa a depender del modo en que el otro me mira, ya que «soy, allende todo el conocimiento que pueda tener, ese yo que otro conoce»[24]. El individuo se transforma en una pose, *existe si aparece*. El orgullo pasa a ser el sentimiento fundamental que, como muy bien notaba Hume, es un sentimiento que tiene como objeto el yo[25]. Todo ello da lugar a un tipo de relación del sujeto con los otros que trae aparejados nuevos tipos de trastornos existenciales, como «el relacionado con el *Outward*: la necesidad de confirmación por parte de los otros. Esta necesidad está vinculada

20. Th. Hobbes, *De cive*, 80.
21. D. Riesman, *La folla solitaria*, 81.
22. J. P. Sartre, *L'essere e il nulla*, 303.
23. *Ibid.*, 307.
24. *Ibid.*
25. D. Hume, *Trattato sulla natura umana* II, 291.

a una serie de notas que se identifican con una personalidad histérica y en la actualidad se asocian a un trastorno histriónico de personalidad: la constante necesidad de atención, la provocación sexual, la seducción, la discontinuidad emotiva»[26].

4. *Si la existencia se encuentra inmersa en el mundo, la pedagogía debe constituirse como ciencia histórica*

Todos estos ejemplos –que deberían ser considerados con más detalle–, apuntan hacia una idea sencilla: la experiencia es historia, depende del horizonte de sentido en que se desarrolla. En consecuencia, *la pedagogía fenomenológica*, en cuanto se cuida de seres históricos en el fundamento de su ser, *debe constituirse como ciencia histórica*; y el carácter formativo de la narración reside en la toma de conciencia de esta forma que asume la dinámica de la existencia.

4. La vida que se comprende a sí misma

1. *La persona, entre causalidad y sentido*

El ser personal se explicita en la comprensión de sí, de ahí la necesidad de aclarar *qué es aquello a partir de lo cual se comprende la existencia*. Para eso tan solo hay que describir la propia experiencia, que se nos muestra como experiencia de algo. Ahora bien, aquello de lo que se hace experiencia, *lo que se muestra en la experiencia, es un sentido de ser*. Aquello de lo que hacemos experiencia y con lo que nos encontramos son significados que nos interpelan y en los que estamos en juego nosotros mismos: expectativas profesionales colmadas o frustradas, vínculos afectivos que nacen y otros que mueren... Así pues, lo que nos encontramos en nuestra experiencia son estímulos, no meros objetos perceptivos.

En primer lugar, no es cierto –como se afirma comúnmente que los objetos sean la causa de nuestras sensaciones y de nuestros estados mentales. Al contrario, en nuestra vida y experiencia del mundo «experimentamos las cosas como objetos de nuestra mira-

26. G. Arciero - G. Bondolfi, *Sé, identità e stili di personalità*, 222.

da, no como causas de nuestro ver»[27]. La botella que está sobre mi mesa no es lo que causa en mí una imagen mental, sino *el objeto que veo*: no veo una imagen de la botella, sino la botella.

2. *De la intencionalidad al movimiento de trascendencia*

Esta primera aclaración permite, por un lado, distanciarse de una teoría que malinterpreta totalmente nuestra experiencia efectiva. Pero, por otro, resulta aún demasiado vaga y, tal vez, engañosa, pues determina el modo de ser de la vida que experimenta el mundo y, por tanto, la *intencionalidad*, en relación con el objeto y como referencia a objetos, moviéndose, pues, dentro de una percepción según la cual aquello de que hacemos experiencia son objetos.

Si desarrollamos existencialmente cuanto hemos visto en capítulos precedentes acerca de la estructura de la comprensión, es evidente que hay que partir de la importancia de la comprensión, no de la percepción, para dar cuenta de la vida que hace experiencia del mundo y de todas sus articulaciones (memoria, imaginación, enfermedad psíquica, identidad personal…), así como para clarificar los conceptos fundamentales de la pedagogía (formación, educación, cuidado, aprendizaje…). Afirmar el primado fenoménico de la comprensión sobre la percepción significa reconocer que no hacemos experiencia de objetos, sino de significados que se ubican en un contexto de sentido y, en suma, dentro de ese complejo horizonte de sentido que llamamos «mundo».

Por tanto, *de lo que hacemos experiencia no es del objeto, sino del mundo en cuanto horizonte de significatividad*. Lo que se vive no es el objeto, sino el mundo en cuanto ambiente simbólico en que se mueve nuestra vida. Podemos decir que «el 'mundo' es algo dentro de lo que se puede *vivir* (en una objeto no se puede vivir)»[28]. Nosotros vivimos *en* el mundo, mientras que un objeto está frente a nosotros. El término objeto se refiere a algo desvitalizado, aquello de lo que no se desprende significado alguno para nosotros, mientras que el mundo representa el ambiente simbólico en que se desarrolla nuestra existencia: *el horizonte de aquello*

27. E. W. Straus, *Il vivente umano e la follia*, 43.
28. M. Heidegger, *Fenomenologia della vita religiosa*, 43.

que podemos hacer del tiempo que somos. Por ello, es síntoma de una concepción defectuosa de la educación y la formación seguir pensando que debemos ofrecer –en la escuela, las relaciones terapéuticas y el trabajo social– contenidos destinados a ser almacenados. Por el contrario, *solo existe educación, formación y relación de cuidado si se ofrecen horizontes de sentido*, y se atiende a la transformación de los ya dados.

En este sentido, Heidegger señala la necesidad de pasar *de la intencionalidad a la trascendencia*[29], porque no estamos dirigidos al objeto, sino que vivimos desde siempre, en cuanto personas, en una comprensión del sentido de las cosas: *comprenderlas significa ir más de ellas y captar su sentido dentro de una cadena de referencias*. Ciertamente, las cosas son únicamente dentro y a partir de una serie de referencias: el ser de la sexualidad (su significado) no es el mismo en dos tribus de las islas Trobriand que en el marco de la apertura de sentido propia del cristianismo o del mundo actual. Encontramos el objeto siempre a partir de un mundo. Análogamente, los contenidos que ofrece la relación educativa deben permitir el movimiento de trascendencia, o sea, que el sujeto (estudiante, drogadicto, persona deprimida o agresiva…) pueda captar esos vínculos que por sí sería incapaz y, justamente por esto, el dinamismo de su existencia se habría tornado más rígido y circular[30].

3. *Horizonte de sentido y proyecto individual*

Todo vivir se vive intencionalmente. Vivir, experimentar, significa vivir *en* un mundo, no en dirección al objeto; al punto que existencia y mundo no son dos cosas diversas, sino dos modos de referencia a un fenómeno unitario. El mundo en cuanto horizonte de sentido *no existe, de hecho, sin aparecer a un sujeto*. Pero esto no significa que exista «dentro» del sujeto. De igual modo que el sujeto no es una caja cerrada que posee «imágenes en su interior».

29. «El 'adónde' el sujeto como sujeto transciende, no es un objeto, no es en absoluto este o aquel ente, sea una determinada cosa o un ser similar a él o un ser vivo de cualquier clase. El objeto o ente que puede tener el carácter de ser encontrado es lo que se supera, no el adónde. Adonde el sujeto transciende es lo que llamamos *mundo*» (M. Heidegger, *Principi metafisici della logica*, 197).
30. Sobre la noción de enfermedad psíquica como estructura circular, cf. el ya citado G. Arciero - G. Bondolfi, *Sé, identità e stili di personalità*.

El mundo es, en cambio, aquello que aparece, el horizonte de referencias existentes entre significados dentro de un contexto de sentido que no depende de la psique individual; la existencia es un modo de apropiarse este horizonte de sentido. Tú, yo y muchas otras personas vivimos en un mismo horizonte de sentido, dentro de una manifestación del *ser*, que solo existe y se revela en nosotros y no aparece sin nosotros. Pero no somos nosotros quienes la producimos, aunque cada cual la viva desde un ángulo visual particular. En síntesis, existencia y mundo no hacen referencia a un dentro o un fuera, como ocurre en la tradición cartesiana, sino a los dos polos del aparecer: el mundo es el horizonte de aquello que aparece, y la existencia es el conjunto de actos (comprensión en primer lugar, seguida de la percepción, el recuerdo, la imaginación...) en que aparece el mundo. Lo que aparece se manifiesta, en efecto, mediante actos subjetivos.

4. *El sentido es la «forma» que la vida puede tomar*

En nuestra experiencia del mundo no nos encontramos objetos, sino «sentidos», entendiendo el término «sentido» como sinónimo de «dirección»: *aquello que indica la forma que puede tomar nuestra existencia*, aquello que señala o indica la acción posible. La escuela es formativa si muestra posibilidades, o sea, direcciones que la vida puede tomar. Cuando no es así, los contenidos que presenta no interpelan ni movilizan la existencia del alumno; la propia escuela se convierte (se vive) en un espacio que *oculta posibilidades*, en un tiempo que no pasa, un tiempo que se *resta* al vivir.

Tal vez podemos partir de aquí para comprender el aburrimiento, la dispersión y el fracaso educativo. Todo esto está guarda relación principalmente con el hecho de que lo que se propone (o el modo en que se propone) no son contenidos que se manifiesten a la existencia como «sentidos», es decir, como posibilidades mediante las que la existencia asume una dirección y, por tanto, una forma. Y aquello que no permite a la existencia tomar forma carece de carácter formativo. De hecho, todo aquello que nos ocurre nos interpela de muchas maneras y lo experimentamos como *posibilidades y direcciones que puede asumir nuestra vida*; lo que no nos interpela no indica *dirección posible alguna*.

El sujeto no está excluido de esta interpelación y de ese predelinearse de lo posible. La narración tiene un carácter *creativo*, es la respuesta con la que la persona se apropia de algo. Ahora bien, un proceso es creativo cuando da lugar a nuevas acciones, nuevos mundos y una nueva comprensión de sí, cuando transforma no solo el elemento cognitivo, sino la existencia en su totalidad[31]. Ya hemos visto que esto sucede en la medida en que la existencia se pone en sintonía con una nueva atmósfera.

5. *La persona no es accesible mediante una mirada objetivante*

La persona es el correlato subjetivo del aparecer en cuanto tal, es la vida que vive las posibles direcciones de la existencia. Dicho esto, veamos cómo podemos entender qué significa un acceso no teorético a la vida y a la conciencia. Para agilizar, podemos confrontar estos primeros análisis de la experiencia efectiva de la vida con aquella afirmación teorética que determina la persona a partir del modelo del objeto, por ejemplo, cuando leemos que «la imagen interna de una persona en su totalidad es el yo fenoménico [...] El yo fenoménico es el contenido de una imagen interna»[32].

Esta percepción no comprende la propia experiencia efectiva de lo que significa vivir una vida personal, ni siquiera la explica: simplemente *la obvia y sustituye*. La experiencia, que es eso de lo que hemos de dar razón, queda oculta tras una construcción teorética sin ninguna referencia a lo que muestra el repertorio fenoménico. De hecho, nuestra experiencia del mundo es *una experiencia existencial*. Esto quiere decir que los significados y acontecimientos de la experiencia son fenómenos en los que está implicada nuestra existencia, que nos afectan y en los que sentimos estar en juego. De ello deriva una primera observación: *la persona nunca es accesible como un objeto*. Por esto, apenas tratamos de construir una teoría (una psicología) aquella se disuelve, deviene ilocalizable, como piensa Hume y toda la tradición que remite a él; o se convierte en una especie de *homúnculo* dentro de nosotros mismos.

31. U. Stenger, *Schöpferische Prozesse*, 76. Cf. V. Frölich - U. Stenger (eds.), *Das Unsichtbare sichtbar machen*; H. H. Krüger - W. Marotzki (eds.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*.

32. Th. Metzinger, *Il tunnel dell'io*, 8.

6. *La formación como carácter fundamental de la existencia*

Así pues, el sí mismo no se presenta como objeto. Es incontrolable, se da a conocer en su actuar y en el modo de actuarse, en su vivir y en el modo en que se deja interpelar por el mundo. Existe en cuanto vida que cuida de sí. De ahí que *formación y educación, lejos de ser algo que se añade a la existencia*, son caracteres fundamentales de la misma. Tal es así que la formación nunca acaba, no consiste tan solo en guiar al niño, sino en cuidar constantemente de la existencia; hay que *buscar sus fundamentos, por tanto, en la experiencia originaria del tener cuidado de sí a la luz de la propia comprensión de sí.*

5. Enfermedad, discontinuidad existencial y narración

1. *El potencial formativo de la negatividad de la existencia*

La cuestión de la narración ha sido estudiada, entre otros aspectos, también en lo relativo a aquellas experiencias que interrumpen bruscamente la existencia; por ejemplo, en casos de enfermedad. Se ha sugerido acertadamente que, desde el punto de vista pedagógico, se analice «el nexo entre enfermedad, identidad (ser un sujeto) y formación»[33]. En concreto, la enfermedad –como también un fracaso en los estudios, en el trabajo o un desajuste existencial– pueden convertirse en ocasión de formación en la medida en que dan lugar a una construcción narrativa de la identidad. En tal sentido se tornan una apertura a lo posible.

En esta línea, describiendo y sintetizando la postura de Bittner, Biendarra nota que

> 1) la historia de la vida es importante para la enfermedad: las experiencias, vivencias y comportamientos, así como lo que acontece y sucede influyen en la enfermedad y le imprimen su impronta;
> 2) la enfermedad posee un potencial configurador de la historia de la vida, obliga a configurar e imprimir una impronta sobre la historia de la vida[34].

33. I. Biendarra, *Krankheit als Bildungsereignis?*, 39.
34. *Ibid.*, 152.

2. *Escritura autobiográfica, imaginación y cuidado de sí*

Por otra parte, existe un nexo obvio entre escritura autobiográfica e imaginación. Así se pone de manifiesto en las situaciones de *discapacidad*, en las que la escritura se convierte en una forma de habitar el mundo y *una posibilidad de la existencia*. Si bien, por una parte, la discapacidad supone una disminución de posibilidades, por otro lado, trae consigo la apertura de otras posibilidades específicas: la escritura permite a Borges ver, y a quien carece de piernas correr... en general, restañar la unidad entre los diversos acontecimientos de la existencia. Como señala Mariangela Giusti en un trabajo sobre la narración en sujetos discapacitados:

> En diversas narraciones examinadas, el tiempo, entendido como discurrir cotidiano, compartido y medido por la existencia, se encuentra como desmembrado, interrumpido en un determinado momento de su trayectoria; y no porque se acabe la existencia, sino por el advenimiento de un déficit. En los sujetos protagonistas de las narraciones el tiempo después se «re-activa», se pone de nuevo en marcha[35].

3. *Existe un nexo entre ausencia de posibilidades, mal-estar vital y mala interpretación de sí*

Para aclarar la relación entre formación y narración tomemos como ejemplo el caso de una mujer que debe someterse a una intervención quirúrgica, que tendrá como consecuencia la imposibilidad de tener hijos. Probablemente, esta persona desarrollará algún tipo de malestar vital como, por ejemplo, una depresión. Empleamos la expresión malestar vital y no «malestar psíquico», porque aquel no debe ser conceptualizado y comprendido como algo que sucede «dentro» de ella. Interpretarlo así implica el recurso a una psicología que debe ser enteramente deconstruida, pues lo que sucede en este caso es que *aquella persona no se siente bien en su vida*, y no se siente bien porque aquel acontecimiento ha desestabilizado una cierta comprensión de sí.

Si nos preguntamos por las causas de este malestar vital, inmediatamente se aprecia que deriva de encontrarse atrapado en una

35. M. Giusti, *Il desiderio di esistere*, 18.

cierta comprensión de sí mismo y de las propias posibilidades. En estos casos, el malestar hemos de interpretarlo como una mala interpretación que hace la existencia de sí misma; en dicha interpretación *el ser se vive como mal*. Se trata de una interpretación que cierra la existencia a) a las propias posibilidades; b) al futuro y, por tanto, al propio tener que ser; c) a los otros, operándose un cambio en el propio ser junto a los demás.

Si esa mujer ya no se siente bien en su existencia, es porque el no poder tener hijos se vive como *un oscurecimiento de lo posible*, como *una negación a la existencia de sus posibilidades*. Antes de la intervención quirúrgica, aún se dibujaba en el horizonte existencial la posibilidad de ser madre, aunque no se explicitase o la persona no fuese consciente de desear la maternidad. En cuanto dada, aunque no explicitada, *aquella era aún una posibilidad constitutiva de la identidad personal*. La posibilidad estaba allí, disponible para ser puesta en acto: aquella mujer era una *posible madre*.

4. *Una mala interpretación es aquella que oscurece lo posible*

Para ella, la relación con una posible maternidad era constitutiva de su identidad efectiva. Justamente por esto, la desaparición de dicha posibilidad desestabiliza la comprensión de sí y provoca que la existencia pierda sus direcciones de sentido y su *forma*. En general, podemos decir que «cuando el hombre se encuentra inmerso en una situación que hasta ahora le era desconocida, se manifiesta incapaz de gestionarla valiéndose de los modelos de acción e interpretación que ha seguido hasta ese momento. Por ello debe buscar nuevas soluciones»[36]. Cuando la persona es incapaz de escogerlas, debe intervenir una relación de atención y cuidado.

Al disminuir la posibilidad de ser madre, el resto de posibilidades resultan privadas de interés, porque ha desaparecido una posibilidad que era constitutiva del *proyecto de sí*, esto es, de la *forma* que vinculaba en una trama unitaria los acontecimientos de la vida. La existencia tenía un sentido dentro de aquella comprensión de sí en cuanto *facilitaba* el marco de un cierto proyecto, es decir, un cierto horizonte de expectativas, una determinada apertura y comprensión del futuro. Dichas expectativas constituyen la precomprensión que hace posible la narración, pues es cierto que «los significados de cada parte de la historia son 'funciones' de la historia total»[37]. Más aún, el sentido de la historia en toda su complejidad emerge de nuestra comprensión del futuro: es desde aquí desde donde se parte para recuperar la trama del pasado.

Al disminuir las posibilidades de realización de dicho proyecto, que constituía implícitamente su identidad, la persona deja de tener *identidad*. Dicho de otro modo, deja de relacionarse con las propias posibilidades, *mostrándosele la propia existencia como privada de forma* (insensata). En consecuencia, le resulta imposible actuar y proyectarse en el mundo, hundir sus *propias* raíces en el mundo y la vida: carece de metas que perseguir, de posibilidades que la interpelen y motiven.

5. *La identidad personal se constituye mediante una precomprensión de sí*

Si sucede esto es porque aquella mujer se comprendía a la luz de una determinada precomprensión: precisamente aquella en la que ser mujer significa ser madre (real o posible), interpretación que, a su vez, hunde sus raíces en una apertura de sentido, en un horizonte cultural específico, con símbolos específicos (por ejemplo, la Virgen, cuya esencia femenina consiste en ser madre, la madre por excelencia, el arquetipo de la maternidad). En la medida en que aquella persona vive y se comprende a sí misma a partir de esta precomprensión, al no poder ser ya madre, se siente afectada en su misma identidad de mujer.

6. *La narración se nutre de imágenes*

Si atendemos al modo en que habla de sí misma una persona afectada por este malestar vital, no es improbable que se verbalice con expresiones como las siguientes: «Ya no soy una mujer», «soy una rama seca»..., expresiones que no contemplan una relación con el futuro, porque ya no es posible florecer, ya no se espera la

36. S. Birgitta Gahleitner, *Klinische Sozialarbeit*, 98.

37. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, 152.

primavera… y estas son imágenes que –no lo perdamos de vista– están nutriendo un tipo de narración. «'Madre', por ejemplo, no es simplemente quien está encargada de la educación, no es solo una persona, sino un cosmos»[38]. En la obra pictórica de Frida Kahlo podríamos rastrear el modo en que esta emoción se transforma en imagen.

El árbol seco es una imagen que contiene todo un mundo, todo un relato y una narración de sí. Si ser mujer significa ser madre, y ella ya no puede serlo, entonces ya no es una mujer, no es una mujer completa. *Esta es la comprensión de sí que está tras aquella depresión y aquel malestar vital*. La vida tenía sentido cuando podía obrar ciertas posibilidades; cuando algunas de ellas se retraen, también el resto pierde sentido. Se trata de una comprensión de sí que se vive con un tono emotivo marcado por el tedio, la depresión…, como el desvanecimiento del atractivo de aquellas posibilidades en que se mueve la existencia. No es improbable que esa mujer pueda relatar la propia cotidianidad afirmando: «Ya nada me importa».

6. Narraciones que abren y narraciones que cierran

1. *Prisioneros de una mala narración*

Si esto ocurre es porque esa comprensión de sí *oscurece* su apertura al mundo: aquella persona queda prisionera de una interpretación y una narración de sí que le impiden identificar sus posibilidades, es decir, su tener-que-ser. Por esta razón, ya nada interpela a la persona: «Ha dejado de tener un mundo alrededor», «le falta el mundo bajo sus pies», «es como si se hubiera acabado el mundo».

La reducción del horizonte de sentido motiva la falta de impulso hacia el futuro. El futuro deja de ser el lugar de la manifestación de sí, del despliegue del propio ser, de la realización de la identidad y de aquel proyecto que toda existencia es. Deja de haber futuro porque deja de haber poder-ser, porque el futuro es ya pasado, sepultado y superado tras el desvanecimiento de las posibilidades de ser que eran constitutivas del proyecto de sí: *ya no existen horizontes de espera.*

38. U. Stenger, *Die konstitituve Kraft der Bilder*, 206.

2. *La narración no rehace el pasado, sino que lo reescribe a partir del futuro*

Precisamente por esto, la narración no es solo, o principalmente, una reconstrucción de la trama del pasado. Si, por una parte, mediante la narración nos hacemos cargo (cuidamos) y asumimos la responsabilidad «de todo aquello que hemos sido o hemos hecho y, en estos momentos, no podemos no aceptar»[39], no hemos de perder de vista que «la temporalidad se temporiza enteramente en cada éxtasis», de modo que «el futuro *no es posterior* al haber-sido, ni este anterior al presente. La temporalidad se temporiza como futuro que está-siendo-sido y presentante»[40]. Esto significa que *la narración es formativa cuando encuentra en el pasado posibilidades para el porvenir y, por tanto, reabre a lo posible.* Por tanto, como se ha escrito con propiedad, «si el ser humano es un *proyecto-arrojado*, de modo que el recuerdo y proyección de sí se codeterminan, entonces tendremos que encontrar alguna relación entre la memoria autobiográfica y la proyectiva»[41].

3. *El cuidado de sí debe sacudir la precomprensión que ve el futuro como ya pasado*

Volvamos al ejemplo de la mujer. En cuanto permanece dentro de aquella comprensión de sí (esa narración que está clausurada a lo posible), percibe sus posibilidades como *ya pasadas sin que siquiera se hayan realizado*. La persona siente que ha perdido una oportunidad consigo misma y con la vida. De manera que, a la clausura del tiempo, se suma una modificación de la relación con los otros: pueden aparecer emociones negativas como la envidia, el resentimiento, la rabia. Incluso puede modificarse la relación con el propio cuerpo: al revelarse, por ejemplo, disgusto o desinterés hacia la sexualidad como forma de relación.

39. D. Demetrio, *Raccontarsi*, 12.
40. M. Heidegger, *Essere e tempo*, 420.
41. D. Liccione, *Psicoterapia cognitiva neuropsicologica*, 140.

4. *El sí mismo es una distancia entre lo que se es y lo que se debe ser; y el cuidado de sí debe reabrir este movimiento de trascendencia*

Así pues, queda claro el nexo que se establece entre persona y relato de sí. Cuando la persona se relata determina y redescubre el deseo de quién quiere ser, pues en el relato pone ante sí el propio ser como algo que aún no es, y *lo hace reinterpretando el pasado a partir de esa determinación de quién quiere ser*. Por tanto,

> el *sí* representa, pues, una distancia ideal en la inmanencia del sujeto con relación a él mismo; una manera de *no ser su propia coincidencia*, hurtarse a la identidad al mismo tiempo que la pone como unidad; en suma, una manera de ser en equilibrio perpetuamente inestable entre la identidad como cohesión absoluta sin traza de diversidad, y la unidad como síntesis de una multiplicidad[42].

Precisamente por ello, la persona no es nunca un objeto, un ser compacto e inalterable, sino movimiento y trascendencia: aquello que no es (aún). El ser de la persona implica, de hecho, *un movimiento de trascendencia mediante el que se proyecta, al mismo tiempo, más allá de sí y hacia sí*. La persona se caracteriza por «ser aquello hacia lo que un ser supera su ser»[43]. Sabemos quiénes somos y nos podemos relatar señalando la dirección en que queremos avanzar y *releyendo lo que ha sido a partir de la dirección que queremos tomar hoy*. A la luz de esta anticipación del futuro la memoria autobiográfica *selecciona* lo que es importante y lo que no, teje en una nueva trama lo acontecido, o sea, inserta el pasado en la *forma* en que se delinea el presente y sus expectativas. Un relato es el modo en que querríamos emplear ese tiempo que todavía somos, *si en él reconocemos lo que somos sin que todavía lo seamos*.

5. *El mal-estar radica en el movimiento de la existencia*

Dado que la experiencia existencial se mueve dentro de *interpretaciones (narraciones) que la abren e interpretaciones que la cierran*, la formación tiene que ver con dichas interpretaciones, ya

42. J. P. Sartre, *L'essere e il nulla*, 115.
43. *Ibid.*, 132.

que la existencia toma forma (o se de-forma) a partir de esas interpretaciones que se adueñan de nuestra vida. *Interpretaciones que se tornan explícitas en las narraciones*. Se pone así de manifiesto que donde hemos de localizar el origen del malestar es en una mala narración, ya que todo fenómeno produce un efecto. Los fenómenos (los movimientos de la existencia en cuanto relacionados con lo posible) son causa del malestar. El análisis fenomenológico explica el fenómeno con el fenómeno, ya que las manifestaciones (por ejemplo, el malestar) no remiten a nada ajeno a la existencia, sino al movimiento mismo de la existencia: la manifestaciones «remiten a otras apariciones»[44].

Por el contrario, una concepción reduccionista se empeña en buscar *las causas de los fenómenos*: cuando alguien afirma, por ejemplo, que la depresión deriva de la falta de serotonina, o bien –y así damos cuenta de las diversas perspectivas que adopta la postura reduccionista y del caos interpretativo en que se mueve– se sostiene que la relación normal con el mundo se basa en el equilibrio entre atención, valoración emocional subcortical y cortical y análisis cortical consciente de la situación. En esta concepción, «el daño de uno de estos sistemas conlleva perturbaciones masivas de la personalidad. Los procesos neurofarmacológicos son, en este sentido, embajadores conscientes de *señales* químicas que se intercambian entre los sistemas, y no las auténticas causas»[45].

6. *Cuidar la existencia y no la mente*

Siguiendo este razonamiento, un estado depresivo se analiza sobre bases nomológicas, como si se tratase de *la* depresión, desapareciendo la experiencia efectiva de la misma, su acontecer dentro de una historia de vida, como hemos visto en el caso de la mujer sometida a la intervención quirúrgica. Se obvia el hecho de que la existencia es siempre mía, que lo que existe es mi depresión o la tuya, que son únicas, como únicas son tu vida y la mía. Se pierde de vista que el origen de dicha depresión se ubica en el orden del sentido y se debe a la movilidad de la existencia: deriva

44. *Ibid.*, 11.
45. G. Roth, *Fühlen, Denken, Handeln*, 377.

del sentido que la persona concede a algo, a lo que una posibilidad representa para ella. Consecuentemente, una visión objetivante y naturalista acaba ocupándose del efecto (lo que sucede en el cerebro) en lugar de cuidar la causa (los femémonos, lo que acontece en la existencia).

El ejemplo de la mujer permite esclarecer el carácter fundamental de la pedagogía fenomenológica: que el cuidado es siempre cuidado del propio estar en el mundo, y que el cuidado del otro es cuidado del estar del otro en el mundo, y no de su «mente». De hecho, el sentido de la formación y la educación reside en la continua reapertura del sujeto a lo posible y, por tanto, al mundo como conjunto de posibilidades, al tiempo como tener que ser y a los otros en cuanto seres con los que estamos juntos en el mundo. Cuando la educación contribuye a la apertura del sujeto a estas tres dimensiones puede considerarse una acción lograda: permite la *formación del sujeto*, su ingreso en el mundo, *la delineación de una forma de existencia*. De lo contrario se revelará una acción fallida, que priva a la persona de su acceso al mundo y, en lugar de ayudarla a habitar el mundo, la inhabilita: *deforma la existencia*.

7. *El trauma originario acontece en el presente*

Se deriva de ahí una consecuencia fundamental. Precisamente porque el pasado se reconstruye a partir de un interrogante retroactivo (al que Husserl llama *Rückfrage*), en la medida en que es inventado –en el sentido del *invenio* latino (descubrimiento y creación)–, *no existe un trauma originario*: el pasado no es un oscuro destino que determina el futuro de la persona. El trauma acaece *ahora*, y depende de cómo se configuran las tres aperturas que hemos mencionado y del modo en que se inserta lo vivido en la totalidad de la vida, dado que el sentido de lo vivido depende de la constelación de sentido en el que se inserta. Es un tema tratado ya a su manera por Kurt Lewin cuando, a propósito de la posibilidad de la regresión, consideraba que «incluso una persona sin infancia, que nunca hubiese experimentado comportamientos infantiles, debería poder retrotraerse a comportamientos infantiles»[46].

46. K. Lewin, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, 127.

A nuestro juicio, significa que la regresión o la enfermedad psíquica no son resultado de un trauma que se verifica en el pasado, sino de la *actualización de una vivencia a partir de un campo de posibilidades actuales* y una comprensión actual de sí que reinterpreta narrativamente el sentido de lo acontecido en el pasado. Aquel evento deviene «traumático» solo en el ámbito de esta comprensión actual de sí. Así pues, el «trauma», la disgregación y la ruina de la existencia, así como el fracaso educativo, no se superan eliminando un acontecimiento ancestral, sino haciendo aparecer las posibilidades que se abren a la existencia en el presente.

Pongamos un ejemplo: ciertos estudiantes procedentes de contextos económicamente deprimidos y socialmente problemáticos pueden sacar provecho, inicialmente, de ciertos programas educativos y, sin embargo, retroceder (regresar) a la situación anterior (de apatía, o incluso de criminalidad social). Pero esto sucede no porque funcione un *imprinting* originario e incluso insuperable, sino porque *su horizonte actual de posibilidades no les permite ser receptivos a la educación*. La formación escolar no se muestra como un camino real para dar forma a la existencia, pues no consiente de manera realista la generación de expectativas. Estas terminan por convertirse más bien en una narración (tal vez implícita) que cierra la persona al aprendizaje y el encuentro con la formación escolar. Estos sujetos retroceden a situaciones precedentes porque no pueden releer el pasado a partir de un nuevo horizonte de expectativas.

7. Comprensión, malinterpretación de sí y cuidado

1. *La malinterpretación de sí como relación entre identificación alienante y mismidad*

Puesto que *el sí mismo es indisociable de la interpretación de sí y el acto de interpretarse*, el gesto pedagógico debe reabrir mediante una interpretación *más adecuada* aquello que una mala interpretación precedente ha clausurado. Una mala interpretación asume a menudo la forma de *una identificación alienante* que aleja la existencia de sus posibilidades más propias. Esto sucede porque *la persona se interpreta a partir de la mismidad y no de la ipseidad*,

tratando así de rehuir el carácter temporal y, como tal, arriesgado del existir, y de obviar el hecho de que la historia de la persona «es interrumpida 'a golpes' por una discontinuidad en la que puede identificarse su aventura»[47].

El propio Heidegger había señalado que «la mismidad del sí-mismo que existe en forma propia queda separada por un abismo ontológico de la identidad del yo que se mantiene invariable a través de la multiplicidad de las vivencias»[48]. Permanecer en sí mismo en medio del cambio y la movilidad de la existencia no significa perseverar férreamente en un relato de sí, pues el relato de sí ha de ser continuamente modificado, manteniéndolo en sintonía con la dinámica de la existencia y los giros de nuestra vida.

Si la persona es un ser temporal, tanto su identidad como la formación de la misma deben ser concebidas temporalmente, lo que implica tomar como punto de partida el hecho de que «las personas de quienes se habla, [...] el agente de quien depende la acción, tienen una historia, son su propia historia»[49], y que esta historia se reconfigura narrativamente. Así pues, ser siempre uno mismo no implica «permanencia», una suerte de rigidez de la narración de sí. Si llegamos a decir que, dado el hecho de que nuestras experiencias cambian constantemente, no existe el sí mismo, se debe a que asumimos que «no existe más que un modelo de identidad, la mismidad»[50], esto es, el perseverar en una identidad.

2. *La narración mantiene unidas identidad y alteridad*

En cambio, *ipseidad se refiere a la identidad que se constituye en el fluir del tiempo* y a partir de acontecimientos que, si bien, por un lado, frustran las expectativas precedentes en el curso de la vida, pueden llegar, por otro, a formar parte de la historia mediante una reconfiguración del sí mismo, que es siempre una identidad narrativa y dinámica capaz de aunar identidad y diversidad[51]. En tal caso los giros de la vida se convierten en *oportunidades* para

47. P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica*, 168.
48. M. Heidegger, *Essere e tempo*, 167.
49. P. Ricoeur, *Sé come un altro*, 201-202.
50. *Ibid.*, 217.
51. *Ibid.*, 234.

la búsqueda de sí, en ocasiones para encontrarse consigo mismo y, por tanto, asumen un valor formativo. Por ello es factible afrontar el problema de la identidad personal en el terreno de una teoría del relato, dado que «en muchos relatos, el sí mismo busca la propia identidad a lo largo del trascurso de toda una vida»[52].

De hecho, en un relato un acontecimiento *altera* el curso (el sentido, la dirección) del mismo, al tiempo que lo hace avanzar y permite, por tanto, la formación de la identidad narrativa de la persona. Ahora bien, esto es posible solo a la luz de una interpretación que se hace del relato. El acontecimiento, en cuanto sucedido, «se limita a frustrar las expectativas creadas por el curso anterior de los acontecimientos; es simplemente lo inesperado, lo sorprendente; solo se convierte en parte integrante de la historia en cuanto comprendido después»[53].

Así pues, en la narración se produce, por una lado, una alteración de la identidad, pues el evento la desplaza y altera pero, por otro, esta alteración se convierte en un modo de desplegarse la identidad personal, en la medida en que tal evento alterante se comprende como un momento de la *ipseidad*, y se reconfigura en una estructura narrativa hecha de ámbitos capaces de recomponer identidad y alteridad en una «síntesis concordante-discordante [que] hace que la contingencia del acontecimiento contribuya a la necesidad en cierto modo retroactiva de la historia de una vida, con la que se iguala la identidad del personaje»[54]. La identidad se constituye aquí porque la persona, entendida como personaje del relato, no es algo distinto a sus experiencias, sino que se entrelaza y confunde con ellas, se reencuentra en ellas, siendo la identidad de la historia la que hace «la identidad del personaje»[55].

3. *Proyecto de sí y movilidad de la existencia*

No obstante, y aunque la narración pueda desempeñar una función formativa, *la existencia tiende a sustraerse a la vida y fijarla*, tiende a la búsqueda de seguridad y, en este sentido, a creer que

52. *Ibid.*, 203.
53. *Ibid.*, 234.
54. *Ibid.*, 239.
55. *Ibid.*, 240.

puede salvarse de la imprevisibilidad y el cambio constante que le es propio; en suma, *tiende a sustraerse a la maduración de las propias posibilidades*.

Si el movimiento de la existencia implica necesariamente un proyecto mediante el cual aquella toma forma y se de-fine, conviene preguntarse qué relaciones entabla la vida con el propio proyecto. Si el proyecto pasa a ser la única condición que hace posible a la persona experimentar la propia existencia como dotada de sentido, entonces aquella se identifica enteramente con el proyecto; *queda alienada* y, de este modo, *se expone a la desesperación*, que es lo que sucede cuando el proyecto se destruye[56].

Hasta aquí la explicación de lo que venimos llamando identificación. Ahora hemos de explicar mejor por qué la calificamos como alienante. Es alienante porque dicha identificación impide que la persona, sea un niño o un adulto, escoja entre el resto de posibilidades que llaman a su puerta; hasta que esto no sucede dicha persona no puede entrar ni en una relación terapéutica ni en una relación educativa. Naturalmente, el tipo de relación que se establece entre la persona y el propio proyecto debe analizarse como un movimiento en que convergen elementos imaginativos, emotivos y cognitivos (como, por ejemplo, la imagen del cuerpo en los adolescentes o en las personas que sufren anorexia).

4. *Fases de maduración: falta y exceso de posibilidades*

Cada fase de maduración posee sus propias características fenomenológicas, esto es, un modo de articular lo posible (que tendría que ser objeto de una futura investigación). Si bien en el caso de la mujer hemos hablado de una falta de posibilidades –que es la que debería ser objeto de una atención que reabra a lo posible–, esto no significa que las cosas sean siempre así. En el caso de la adolescencia a menudo nos encontramos frente a un exceso de posibilidades. El adolescente (de hoy, inmerso en nuestro cultura y en nuestra organización del trabajo, y de una cierta clase social) se enfrenta a un exceso de posibilidades que produce una indeterminación de la identidad: el desasosiego de su comportamiento,

56. S. Kierkegaard, *La malattia mortale*.

su búsqueda obsesiva del contacto, la construcción de la identidad ya sea mediante relaciones cara a cara o a través de los medios de comunicación... tal vez deben ser interpretados a partir de dicho exceso de posibilidades que el mundo en el que viven no es capaz de reducir. Porque, no olvidemos que *el mundo puede actuar también como reductor de la complejidad*, dado que «un mito, por ejemplo, aunque condicionado por las posibilidades de la transmisión oral, es capaz de conservar el mundo y la orientación respecto a la situación que es propia de una determinada tribu»[57].

El malestar radica, por tanto, en el tipo de relación entre la interpretación de sí y la existencia. De modo que el desarrollo de una pedagogía fenomenológica pasa, en primer lugar, por clarificar la estructura y articulación de esta última. Es decir: lo anormal debe comprenderse a partir de lo que solemos llamar *norma*. Para entender, por ejemplo, el mundo de un esquizofrénico, de una persona deprimida, de un niño, de un adolescente o de una persona que se encuentra en proceso de formación (y la formación es un proceso que se extiende a largo de toda la vida) *debemos comprender su horizonte de sentido*: a qué posibilidades está abierto y en qué comprensión de sí se mueve. Hemos de entender qué significado adquiere para la persona la experiencia del mundo. Dicho con otras palabras: para comprender el malestar debemos preguntarnos por *el tipo de existencia que lo hace posible*. Y, antes aún: ¿en qué tipo de ser puede manifestarse el malestar psíquico?, ¿cómo debe estar hecho un ser para que no se sienta a gusto en su vida?

La respuesta que sugerimos es simple. La formación es necesaria en un ser que está llamado a comprender su ser, en un ser que, en cuanto existe, está él mismo en juego, es decir, en un ser que hace experiencia del mundo, de los otros y del tiempo como ámbitos de sentido (de la dirección) de la propia vida; en suma, en un ser cuyo vivir consiste en cuidar de la propia vida. Por ello hemos dicho antes que la formación y la educación han de ser entendidas en el orden del sentido. *La educación fracasa o hay necesidad de ella cuando el sentido (la dirección) de la vida no coincide con el deseo que identifica nuestro ser.*

57. N. Luhmann, *Sistemi sociali*, 97.

Formación significa dar *forma* a nuestra relación con el mundo. Cuando esto no sucede se instala en la propia vida el malestar, la sentimos como extraña. «Las cosas no giran en la dirección adecuada». Nos sentimos a disgusto en la escuela, en la familia, en el trabajo... No podremos comprender el malestar escolar sin entender que *el sujeto no siente que la escuela ponga en liza sus posibilidades*, y si no comprendemos esto no podremos afrontar eficazmente el problema.

5. *El cuidado como entramado de pedagogía, didáctica y acción social*

La noción de cuidado se revela por tanto como un entramado en que se dan cita, por una parte, la pedagogía fenomenológica y, por otra, la didáctica y la acción social. De hecho, puede decirse que *la pedagogía es la vida que se recupera de un estado de dispersión y letargo en que ella misma había desembocado*. En este sentido, «la vida que se ha dispersado [*irregeleitetes Leben*], en cada una de sus formas de manifestación, incluso en la filosofía y en la ciencia, solo se puede renovar mediante una vida *genuina* y un desarrollo radical y fiel de la misma»[58]. Es así como surge la proximidad entre la fenomenología como ciencia originaria de la vida y la pedagogía: en el cuidado de la vida.

8. Pedagogía fenomenológica y hermenéutica del sí mismo

1. *Invertir la relación: la pedagogía como fundamento de la psicología*

La pedagogía fenomenológica *no persigue un saber objetivante del sujeto, sino interactuar con la vida*; es, por consiguiente, un momento de la propia vida. Por otro lado, su rigor y su fidelidad a la experiencia efectiva de la vida se mide en relación a su capacidad de hacer comprensible aquello que acaece en la vida efectiva del educando, así como de conmoverla y movilizarla abriéndola a sus posibilidades.

58. M. Heidegger, *Grundprobleme der Phänomenologie*, 22-23.

La confrontación con la praxis educativa nos pone ante fenómenos originarios que permiten visibilizar estructuras ontológicas genuinas. En este sentido, *la pedagogía* –en cuanto modo de ser en que la vida cuida de sí misma– *pasa a ser base de la psicología*, invirtiendo el orden que pretende fundar la pedagogía sobre una «psicología científica» edificada como construcción teórica. Más bien es el proceder formalmente propositivo de la praxis pedagógica el que proporciona la *estructura formal* de aquel fenómeno óntico que es la relación educativa.

2. *De la clasificación a la fidelidad a la experiencia*

Esto supone a su vez, naturalmente, que la pedagogía se apoye sobre una adecuada base ontológica. En lugar de limitarse a clasificar ciertos acontecimientos de la vida mediante conceptos, ha de tratar, fundamentalmente, de dar seguimiento a la experiencia de la relación tal y como se manifiesta en su concreción. Frente al malestar en la escuela que un adolescente experimenta, o bien asumimos una actitud clasificatoria, identificando lo que sucede mediante una serie de conceptos; o bien podemos tratar de comprender su vivencia, es decir, *el tipo de experiencia que hace esa persona*. La praxis pedagógica de orientación fenomenológica tratará de atender a las palabras del otro, a lo que dice, intentando comprender el tipo de experiencia que se encierra en ellas. El cuidado del otro asume «la vivencia en sí misma, tal y como *directamente se le revela*. Dicho de otro modo, trata de penetrar y revivir el significado de las palabras, en lugar de extraer de ellas conceptos y juicios»[59].

Quedémonos ahora con esta referencia «a lo vivido tal y como se revela», pues la idea de la reviviscencia de las palabras del otro necesitaría una precisión mayor. Lo que ahora nos interesa es partir de esa afirmación para mostrar que lo que proponemos es el desarrollo de una pedagogía que se constituye como análisis del tipo de experiencia que hace el sujeto y, por tanto, que busca aclarar qué objetos se manifiestan en esa experiencia y qué tipo de relación entablan aquellos con el sujeto.

59. L. Binswanger, *Per un'antropologia fenomenologica*, 29.

3. *¿Arreglar el cerebro o cuidar la vida?*

Ni el cuidado del otro ni el de la propia vida guardan relación con el mal funcionamiento de un objeto llamado «mente» sino, más bien, *con la existencia del otro* cuando esta se deteriora o se fractura (o impidiendo que esto suceda). Precisamente por esto, ni el cuidado de sí ni la relación educativa como cuidado del otro pueden darse si no está implicado el sujeto en cuanto tal y su *decisión* de cuidar la propia vida, es decir, su disposición a cambiar la propia comprensión de sí mismo y del mundo. *El cuidado de la vida es un proceso de transformación de sí.*

El educador y el educando pueden caer en la tentación de relacionarse entre sí como el mecánico con el automóvil, esto es, de considerar la vida psíquica como un objeto que hay que ajustar, sin que haya que modificar la manera en que se vive. Uno puede acudir a psicoterapia, por ejemplo, convencido de tener un «defecto» que le impide desarrollar sus actividades habituales, esperando que el psicoterapeuta le arregle «la cabeza». En este caso, el enfermo se niega a asumir que el malestar radica *en el modo en que conduce su existencia*, pensando que no guarda relación alguna con su ser personal o con el modo en que se relaciona con la vida y la vive. Está convencido de que el malestar y el disgusto son una especie de hecho (una tara biológica) que le afecta como podría afectarle una enfermedad orgánica. Por ello no prevé una relación de cuidado (o formativa), y no pide que se le ayude a comprender su vida. Solicita un tratamiento que no ponga en discusión *quién* es, su ser persona. El problema –para él– no reside en su modo de vivir y en la narración que hace de la propia vida; no se trata de sí mismo, sino de una disfunción «mecánica» que debe poder ser reparada *sin poner en tela de juicio la interpretación que tiene de sí y de la vida.* Por ello, busca *desesperadamente escapar de la necesidad de relatarse de otro modo*, es decir, no reconoce que *la formación es un proceso de transformación de sí.* Le gustaría que alguien o algo solucionase su problema y le permitiese seguir haciendo lo que hacía hasta ahora (tal vez con un fármaco, que no exige una acción por parte del sujeto), sin obligarlo a preguntarse por sí mismo. *No quiere reconocer que el malestar psíquico indica que en la dirección de su vida hay algo que no va bien*, que se encuentra inmersa en un estado de falta de forma, y que es acerca de la deriva de la vida sobre lo que debe interrogarse. La persona no quiere comprender que no es de su cabeza de lo que debe cuidarse, sino de su vida, *en la que se siente como un extraño.*

9. Las aperturas de la existencia y el mal-estar

1. *El mal-estar, entre el análisis objetivo y la experiencia vivida*

En consecuencia, también el malestar psíquico es un fenómeno en que está en juego la existencia. Es como si se hubieran apoderado de la existencia *potencias extrañas.* Por ello, conviene adoptar una distancia crítica con la psicología naturalista, que reduce la psique y la persona a un conjunto de estructuras cerebrales. Fijar la atención en la centralidad de la comprensión de sí –más allá de toda concepción psico-física– significa afirmar que la necesidad de cuidado no nace de perturbaciones que están *dentro* de la mente, sino de *una falta de forma* de la relación que mantiene el sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. Si partimos de una visión naturalista, trataremos de *explicar* el malestar psíquico recurriendo, por ejemplo, a la disfunción de ciertas estructuras cerebrales. Asumir una posición fenomenológica significa, en cambio, que un cierto acontecer psíquico debe ser *comprendido* a partir del movimiento de la existencia.

Naturalmente, a cada acontecer fenoménico debe corresponder un evento natural, y puede ocurrir que la incapacidad de sentir miedo derive de un daño cerebral[60]; o que una cierta forma de autismo esté vinculada a una determinada configuración cerebral. Sin embargo, lo decisivo es que estas lesiones se convierten en acontecimientos psíquicos en cuanto el malestar psíquico se *vive* en el orden del *sentido.* El hecho de no tener miedo o de no ser capaz de entrar en relación con otros produce una cierta vivencia que se inscribe dentro de la historia global de una persona: *tiene un significado para ella.* El malestar genera en la persona una serie de características internas que *perturban* su relación con el mundo, con los otros y consigo misma.

60. A. Damasio, *Emozioni e coscienza*, 87.

2. *El mundo de la locura y sus posibilidades*

En este sentido, incluso la persona esquizofrénica puede cuidar de su propia vida. No obstante, cuidado no significa que tenga que lograr la misma configuración de sí mismo/otros/mundo que solemos considerar «normal». Significa, más bien, que *debe asumir y poner en acción sus propias posibilidades*, aquellas que le están destinadas, que son propias de su existencia.

Desde esta perspectiva, nos arriesgamos a equivocar el camino siguiendo una visión como la que propone Erwin Straus: este autor identifica en la base de la locura «la experiencia de la existencia de seres humanos con quienes fracasa toda comprensión, ya que su propio punto de vista del mundo se encuentra distorsionado»[61]. Sin embargo, la diferencia entre nosotros y el enfermo no reside en el hecho de que este tenga un punto de vista distorsionado sobre el mundo, sino en que vive en un mundo con posibilidades y contenidos de sentido diferentes de los nuestros, aun conservando, *como nosotros*, las mismas estructuras formales: tiene un mundo, en él vive su vida y establece relaciones con los otros (que pueden estar alteradas desde el punto de vista del contendido, como en el caso del autismo).

10. El primado del sentido y las funciones vitales

1. *Posibilidades y límites de la comprensión de la locura*

Para Straus, «la tarea teórica de la psiquiatría solo puede culminar si los síntomas que nos sorprenden en la cotidianidad clínica son conceptualizados como destrucción de la norma. Es entonces cuando comprendemos al enfermo aunque no logremos entendernos con él»[62]. Como el enfermo oye voces y nosotros no, deducimos que sufre alucinaciones. Si esto sucede, según Straus, es porque ha disminuido la capacidad primaria de orientación, la relación con el mundo comúnmente compartido.

Pero esta es una idea engañosa. Ciertamente, la locura aminora la capacidad de referencia a un mundo de contenidos comunes

61. E.W. Straus, *Il vivente umano e la follia*, 25.
62. *Ibid.*, 106.

y compartidos, pero *no* la experiencia del enfermo, que tiene un mundo propio. El hombre hace experiencia de todo lo que le sucede –aunque viva en culturas diferentes–, como ser que está en el mundo; sus gestos y acciones pueden resultarnos oscuros, porque, aunque tengamos las mismas estructuras formales, no gozamos de las mismas posibilidades de acción, aun cuando empleemos las mismas cosas y hagamos los mismos gestos.

Por ello, en el caso del ser humano resulta insuficiente y engañosa una consideración puramente fisiológica o neurológica de su malestar, aunque tenga una base orgánica: *la enfermedad psíquica se vive en el orden del sentido*. Guarda relación con la comprensión que la existencia tiene de sí misma. El significado no se manifiesta mediante un análisis neurológico, no se deja determinar de modo naturalista: solo se manifiesta a la comprensión y a la interpretación.

2. *El malestar psíquico se experimenta en el orden del sentido*

Podemos identificar como signo de enfermedad el gesto de una enferma que se frota continuamente las manos hasta desgastarse la piel, pero eso no significa que lo hayamos comprendido. Si, por el contrario, reconstruimos la historia de la vida de esa persona y descubrimos que, antes de asumir esa forma monótona y rígida, dicho gesto se asemeja al que hace un zapatero, y descubrimos asimismo que, antes de desarrollar la enfermedad, esa persona había mantenido una relación afectiva infeliz con un zapatero, entonces ese gesto se torna comprensible: aflora su sentido, nos dice algo sobre la *dirección* de aquella existencia.

Con esto no estamos afirmando que la *causa* de la enfermedad sea la ruptura de aquella desgraciada relación afectiva. Queremos decir que, ahora, mediante la narración que podemos hacer de la historia de su vida, ese gesto adquiere un sentido dentro de una historia personal.

El mal de la vida –y, con más razón, ciertas formas agudas de enfermedad psíquica como la esquizofrenia–, puede tener una base neurofisiológica; sin embargo, lo decisivo es *cómo* vive la persona ese mundo al que le ha abierto la enfermedad.

3. *El malestar psíquico puede surgir del movimiento de la existencia*

Hemos de insistir en que *el malestar psíquico (el mal de la vida) también puede tener su raíz y surgir del movimiento mismo de la vida*, del estado de dispersión al que la propia vida ha llevado. El malestar psíquico puede deberse a una comprensión insuficiente o a una malinterpretación de sí en relación con el mundo. Podemos hacer o vivir dentro de *una mala interpretación de nosotros mismos*. Podemos *malinterpretar* las posibilidades de nuestra existencia, al punto de llegar a fracturarse. En este sentido, afirma justamente Ricoeur que, si el perderse en la existencia equivale en el fondo a vivir en una mala interpretación de sí mismo, la hermenéutica es la vida misma del sujeto, dado que «existe hermenéutica allí donde antes había una mala interpretación»[63].

63. P. Ricoeur, *Il conflitto delle interpretazioni*, 31.

7
LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO CUIDADO DE LAS RELACIONES

1. La formación como proceso «diferenciador»

1. *De la fusión a la relación*

A la luz de cuanto hemos considerado en capítulos precedentes, la formación ha de entenderse como *un proceso diferenciador*, mediante el que la persona llega a ser individualizándose o, por decirlo así --entendiendo el término «socialización» en el mismo sentido que Parsons– *desocializándose*. En cambio, la idea de preparar para la vida --en sí comprensible y legítima– parece enmascarar una exigencia sistémica y exigir su traducción en un proceso educativo que, en lugar de situar a la persona ante las propias posibilidades, *restringe el espacio de juego*. Aclaremos esta idea de la diferenciación considerando dos direcciones: la que corresponde al crecimiento hasta la edad adulta (podemos recurrir aquí a Scheler), y la relativa a sujetos adultos en riesgo permanente de perder su diversidad y unicidad (aquí podemos acudir a Heidegger).

Según Scheler, el punto de partida que marca el desarrollo de la vida psíquica debe ser identificado en una «corriente de vivencias indiferente con respecto al yo y al tú, que 'en un primer tiempo' pasa manteniendo indistinto y mezclado al uno y al otro, lo propio y lo extraño»[1]. Al nacer somos introducidos en un mundo, interiorizamos normas, un sentido de pertenencia, el significado de ciertos comportamientos, determinados modos de sentir, *incluso antes de llegar a autodenominarnos como yo*, antes de individua-

1. M. Scheler, *Essenza e forme della simpatia*, 347 (versión cast.: *Esencia y formas de la simpatía*, Sígueme, Salamanca 2005).

lizarnos. Las ideas y sentimientos, como las aspiraciones en que vive el niño, «son en un primer momento, plena y exclusivamente, las del mundo que le rodea, las de sus padres, parientes, hermanos mayores, educadores, las de su patria, de su pueblo, etc. Fundido en el 'espíritu de la familia', se le oculta ante todo su propia vida casi por completo»[2].

Justamente en virtud de este estado inicial de fusión, la formación de la persona se revela como el proceso mediante el cual esta *se sustrae* lentamente a este mundo, distanciándose de este modo de experimentar[3]. *Al principio, el alma está fundida con la comunidad*, y la formación consiste en diferenciarse e individualizarse, separándose de esas ideas y sentimientos que hallamos ya en nosotros: *educación es, pues, diferenciación o desocialización*.

2. *La formación como des-centramiento*

A lo largo del desarrollo personal, de hecho, el sujeto se individualiza, se distancia de esa fusión primordial, pasando así a una nueva situación caracterizada por una intersubjetividad no indiferenciada, que contempla la relación entre un yo y un tú. Al diferenciarse e individualizarse, la persona entra en relación con otros tú determinados, con los que no se confunde, sino que se *relaciona*. Por ello, como afirma Scheler, «la comprensión del otro ajeno reside propiamente en el hecho de que hago retroceder las vivencias específicas que se me presentan o acontecen en el relato, por ejemplo, de la experiencia del otro, para escuchar *simplemente* al otro»[4]. Este es el modo en que el sujeto aprende a descentrarse, a asumir el punto de vista del otro, a hacer experiencia del otro como otra historia de vida con la que se está en relación.

Es así como se avanza de una estructura indiferenciada que carece de sujeto, anónima, a una *relación intersubjetiva*, a una sociedad de personas. Sin embargo, la posibilidad de recaída en el primer estadio permanezca siempre abierta en el movimiento de la existencia, como uno de los mayores peligros que amenazan la

2. *Ibid.*, 348.
3. *Ibid.*
4. M. Scheler, *Gli idoli della conoscenza di sè*, 103 (versión cast.: *Los ídolos del autoconocimiento*, Sígueme, Salamanca 2003).

existencia personal y la vida social. Este es el punto de partida que permite afrontar la cuestión de la pedagogía social desde un punto de vista fenomenológico.

2. Justicia y amistad en el trabajo social

1. *¿Ayuda y control?*

Una de las tareas de la pedagogía social consiste en prevenir los conflictos entre individuo y sociedad. En este sentido el trabajador social (el pedagogo social) habría de responder a un doble mandato: ayuda y control[5]. Más en concreto, su tarea consiste, ante todo, en comprender el origen existencial del comportamiento desviado y, en un segundo momento, en aquello que entraña que la acción social y la dedicación profesional al cuidado obedezcan a ese doble mandato de ayuda y control. Conviene determinar, pues, qué es lo que se pretende curar, ya que constituye la base para entender la noción de ayuda y control.

En este sentido resulta decisiva la noción de desocialización. El proceso de desocialización es necesario para que pueda desarrollarse una sociedad de personas, de seres distintos, una comunidad no indiferenciada. La comunidad puede ser, de hecho, un lugar de encuentro entre diversos y diferenciados, es decir, entre personas; pero también un espacio en que la individualidad personal se pierde en el espíritu anónimo del grupo. Así sucede, por ejemplo, en situaciones de acoso escolar, de comunidades cerradas y asociales, de grupos violentos como los hinchas del fútbol... y en muchos de los casos en que la pedagogía social está llamada a intervenir.

2. *Colaboración y justicia*

La diferenciación genera, en cambio, una relación de solidaridad *en la que lo que aúna es el hecho de tender hacia un mismo objetivo*. Según Patočka, si por un lado existe una tendencia a disponer del otro, por otra se da un impulso a *colaborar*. De hecho, en la constitución del mundo social conviene no perder de vista que

5. L. Böhnisch - H. Lösch, *Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters.*

consiste también en un nexo de solidaridad, un lugar de seguridad y vida en común. Colaborar significa manipular las cosas en común, desempeñar un mismo oficio, entenderse mutuamente sobre algo; de modo que «no existe comprensión entre los hombres sino aquella que se construye sobre la base de una acción común»[6]. Es propiamente aquí donde tiene su sentido la función educativa (y didáctica) del trabajo en grupo: cada miembro puede poner sus propias capacidades al servicio de los demás y aprender a tratar a los otros como personas que enriquecen su vida con las suyas, en lugar de considerarlos únicamente como competidores. Esto nos señala la dirección del trabajo social, que consiste en *lograr la apertura a los otros*, así como la necesidad de revisar una concepción competitiva que acaba por deteriorar la función formativa.

En estos contextos colaborativos puede favorecerse el desarrollo de la justicia como condición del estar juntos. Ya Platón señalaba que la justicia es una de las condiciones de posibilidad de la vida comunitaria y de la propia *polis*. Para protegerse de peligros externos, como por ejemplo los animales, los seres humanos se reunieron inicialmente en comunidad; si bien, carentes aún del arte de la política, es decir, de la capacidad de saberse relacionar el uno con el otro, la relación acababa rompiéndose, hasta que «Zeus, temiendo que nuestra especie quedase exterminada por completo, envió a Hermes para mostrar a los hombres el pudor y la justicia, a fin de que la armonía y los lazos comunes de amistad rigiesen las ciudades»[7].

3. *La noción de justicia en el trabajo social*

Así pues, pudor, amistad y justicia representan los tres pilares que sostienen la relación intersubjetiva. Fundamentos que no son innatos o se revelan inscritos en alguna neurona o parte de nuestro cuerpo, sino que aparecen en la historia humana como *posibilidades* que algunos seres humanos descubren en cuanto capaces de *transformar la vida social al transformar la vida personal*. La educación consiste en este proceso mediante el que la posibilidad de

6. J. Patočka, *Le monde naturel*, 118.
7. Platón, *Protágoras*, 322 c.

la justicia irrumpe en la vida humana; la persona descubre a través de él que *puede hacer el mal*, que la libertad incluye la posibilidad de ser injusto, y que la injusticia destruye la relación con el otro.

Educación y trabajo social se encuentran, por tanto, frente a dicha posibilidad como horizonte que debe guiar al sujeto en formación o con «tendencia a la desviación» (entendiendo por tal a aquel que es incapaz de cuidar las relaciones). Cuando aparece el otro, aparece la posibilidad de ser justos. Dicho aparecer produce una transformación radical de la existencia: porque nos descubrimos vinculados, porque se revela el sentido de la propia libertad (poder hacer el mal y practicar la injusticia), de la voluntad y el sentido de culpa, que no implica atormentarse interiormente, como sucede en el caso patológico del escrupuloso, sino tomar conciencia de haber roto una relación.

Así pues, la socialización crea a la persona, que es ontológicamente un ser relacional. La sociedad desempeña un papel educativo, puesto que los vínculos con el otro estructuran una forma de relación entre *ego* y *alter ego*. Esto da lugar a una comunidad en la que el otro se percibe como un ser que nos pone ante el problema de la justicia y, por tanto, ante la necesidad de fijar *reglas* de convivencia mediante las que *ego* y *alter ego* puedan reconocerse recíprocamente.

4. *La amistad entre iguales y la amistad entre diferentes*

La amistad es una forma particular de relación en la que la justicia se vincula a la afectividad. Pero estamos ante un término que debe ser bien entendido desde el punto de vista formativo, pues una manera perversa de entender la amistad es ver al amigo como «un duplicado de sí mismo»[8]. En este caso, la amistad se constituye en *una relación entre iguales*, generando así un proceso educativo *uniformador* (como sucede en los sistemas educativos con un fuerte trasfondo ideológico) y, por tanto, defectuoso, en la medida en que pierde de vista la amistad como relación entre diferentes.

Solo es formativa la amistad que desarrolla la noción de persona y no la de grupo. De hecho, la amistad es una relación *entre indi-*

8. B. Williams, *Sorte morale*, 27.

viduos insustituibles y, precisamente porque cada cual es diverso y único, es posible hablar de la constitución de un vínculo social entre ellos: *esta amistad hace significativo, único e importante a todo miembro de la relación*, le permite sentirse una persona especial, y crea una atmósfera en la que la persona se siente como en casa. De hecho, «la idea de que no es posible sustituir como equivalente a un amigo por otro está estrechamente unida a la convicción de que, por un lado, tú no eres sustituible y, por otro, que tú y tu amigo sois diferentes el uno del otro»[9].

Esto impide que la amistad asuma una estructura grupal, donde «el amigo es otro nosotros-mismos»[10] y «la comunidad de amigos» se constituya *excluyendo* a otros, por ejemplo, por el hecho de pensar de manera distinta a nosotros. Lo que no significa, sin embargo, que todos seamos amigos, pues la amistad supone elección y unicidad; pero, precisamente por ello, permanece abierta la pregunta acerca de quién es amigo y quién puede serlo, el espacio para el *acontecer de la amistad* y, como tal, el hecho de que cualquiera puede ser amigo.

En cambio, en la amistad entre idénticos, la identidad y la mismidad predeterminan quién puede ser amigo y, en consecuencia, quién queda *excluido a priori*. Esto es lo que puede suceder con ciertas formas defectuosas de educación deportiva, donde determinadas características se convierten en criterios *excluyentes*. En tal caso, se abren camino dos efectos perversos o estructuras de relación defectuosas: 1) la comunidad de amigos tiene muy difícil el «respecto de la singularidad o alteridad irreductible»[11] de cada cual, dado que cuando los amigos pierden de vista su individualidad, se convierten en números dentro de un conjunto. En tal caso no eres mi amigo por ser tú, sino porque corres tan veloz como yo o piensas como yo (luego no eres importante por ser único); 2) por el contrario, quien no pertenece al círculo de los elegidos pasa a ser el no amigo: el enemigo (o simplemente el «perdedor», el fracasado), generándose así un estigma que marca al sujeto con una etiqueta de la que nunca se verá libre[12].

9. *Ibid.*
10. J. Derrida, *Politiche dell'amicizia*, 37.
11. *Ibid.*, 35.
12. Cf. E. Goffman, *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity.*

3. Actos sociales, relaciones y formación de la voluntad

1. *Educación de la voluntad y pedagogía social*

En cambio, la colaboración entre los diferentes da lugar a una comunidad fundada sobre la comunicación y, por ello, a un sistema de promesas recíprocas y de leyes (reglas). La diversidad hace posible una comunidad de personas: me vinculo a los otros a través de los *actos sociales*, y no a través de meras determinaciones instintivas o premisas pulsionales[13]. Al comunicarme con los otros, manifiesto mi entendimiento y asumo tareas que requieren un ejercicio de la voluntad. Es propiamente aquí donde radica *el nexo esencial entre educación de la voluntad y pedagogía social*.

Una vez dada mi palabra, la voluntad ya no puede estar determinada por los estados de ánimo: el sujeto se vincula, se define intersubjetivamente y surge como sujeto de voluntad en sentido pregnante. No es casualidad que Paul Natorp identificase precisamente en la voluntad el nexo que une de manera inextricable educación y sociedad y, en consecuencia, concentrase por entero la pedagogía en la pedagogía social.

2. *Persona y actos sociales*

Según Natorp existe un nexo efectivo entre educación de la voluntad y vida social. Por un lado, sin comunidad no existe el hombre, y «sin comunidad no existiría en general educación»[14]. Sin el otro no podría ser un tú para mí mismo, ni siquiera podría dirigirme reflexivamente a mí mismo y, por tanto, constituirme como persona. En este sentido, la comunidad es la condición misma de la autoconciencia[15]. Una observación que asumirá inmediatamente la tradición fenomenológica cuando Husserl afirma que el ser humano «se transforma en yo y, por tanto, en sujeto personal, obtiene la *autoconciencia* personal, en la relación yo-tú, en la comunidad del tender y de la voluntad que hace posible la comunicación»[16].

13. E. Husserl, *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlaß: Zweiter Teil: 1921-1928*, 166.
14. P. Natorp, *Sozialpädagogik*, 84.
15. *Ibid.*, 83.
16. E. Husserl, *Phänomenologie der Intersubjektivität, Zweiter Teil*, 171.

La comunicación es, por tanto, «*ese mundo circunstante que se constituye* en la experiencia del otro, en la comprensión recíproca y el *acuerdo*»[17] y presupone una intersubjetividad, o sea, una comunidad de sujetos personales. Lo que crea el vínculo social es, de hecho, la relación de uno con otro mediante ciertos actos que reclaman una comprensión, que tratan de influir en el otro, convencerlo, obtener su respuesta y, así, poner en comunicación nuestras personalidades diversas, confrontar nuestras comprensiones parciales:

> La sociedad se constituye mediante *actos específicamente sociales*, *actos comunicativos*, actos mediante los que el yo se dirige a los otros y tiene conciencia de los otros como aquellos a los que se dirige y comprenden esta acción suya de dirigirse a ellos[18].

3. *Reglas, relaciones y misión del trabajo social*

A partir de las relaciones motivacionales se estructuran y construyen objetos sociales o personalidades sociales que tienen vida propia e independiente de los sujetos, en particular las *reglas*. De hecho, «las relaciones –relaciones de vida– que se dan entre todos los sujetos espirituales a través de estos actos, se expresan en el hecho de que todo yo, todo 'espíritu', se reconoce como miembro de un mundo 'espiritual' y, a la vez, como sujeto de un mundo de cosas que está frente a él»[19]. Por tanto, la percepción fenomenológica coloca como centro de la pedagogía social a la persona en cuanto ser esencialmente relacional, constituido por *relaciones*, comprendiendo así la sociedad como *el conjunto de las relaciones*.

Precisamente por esto, si es cierto que –como hemos visto en Böhnisch el agente pedagógico recibe un encargo de la sociedad, no por ello ha de concebir su tarea como *un doble mandato que se despliega en forma de ayuda y control*. La sociedad con la que se relaciona la persona y con la que ha de estar en condiciones de interactuar *no es, de hecho, una totalidad abstracta*; por ello, el agente pedagógico no debe orientar la propia acción hacia una integración de orden sistémico, sino hacia el *cuidado de las relaciones concretas de la persona y entre las personas* que se despliegan en una serie concreta de contextos de interacción: la familia, la escuela, el barrio... No debe tratar de que la persona se adapte a un conjunto de normas y valores abstractos, intentando así preservar y mantener la «estabilidad social»; debe, más bien, hacer posible la vida social, que *se identifica con la dinámica de las relaciones*, mientras que la estabilidad abstracta puede resultar destructiva cuando se enfrenta a relaciones concretas.

17. E. Husserl, *Idee. Libro secondo*, 197.
18. *Ibid.*, 198.
19. E. Husserl, *Phänomenologie der Intersubjektivität, Erster Teil*, 92.

El objetivo del trabajo social del pedagogo no consiste, por tanto, en la integración en una totalidad abstracta, sino en el cuidado de las relaciones. Es decir, en impedir la aparición de conflictos o en permitir su resolución: por ejemplo, entre la persona y la familia, entre comunidades (evitando que se encierren de modo narcisista y construyan su identidad basándose en la relación amigo/enemigo), entre la familia y la escuela... En este sentido, la pedagogía social se dirige a las «diferencias entre la realidad y la falta de reconocimiento de la misma»[20]. Hay que tener en cuenta que realidad se concibe aquí como horizonte de posibilidades, y la falta de su reconocimiento como no individuación de las mismas, ya que los sujetos (personas individuales, comunidades, barrios, grupos de aprendizaje) se encuentran prisioneros de interpretaciones que les impiden la identificación de lo posible y, en tal caso, la apertura al sentido de su ser junto a otros y al futuro, generando procesos de desintegración de los diversos sistemas de interacción social.

4. *La «pedagogía orientada al mundo de la vida»*

Al abrirse a lo posible, la persona entra a formar parte de una comunidad en la que se reconoce a sí misma, se siente reconocida y a la que puede a su vez reconocer, en cuanto puede adherirse racionalmente a ella, dado que

> es la unidad de demandas y contrademandas que atraviesan la entera comunidad social lo que forma una comunidad; un sistema de deberes y derechos constituye la unidad más allá de un mero estar juntos de individuos que «comercian recíprocamente»[21].

20. F. Hamburger, *Einführung in die Sozialpädagogik*, 17.
21. E. Husserl, *Phänomenologie der Intersubjektivität, Erster Teil*, 105.

Desde esta perspectiva, y siendo necesarias aún muchas precisiones, las nociones de pedagogía social y trabajo social orientado al mundo de la vida que ha elaborado Hans Thiersch cobran gran interés. Este autor identifica el objetivo de una pedagogía social fundada sobre la comprensión del mundo de la vida en el *refuerzo de los recursos existentes y en la extensión de las redes sociales*; de modo que pueda desarrollarse una cotidianidad satisfactoria en que las personas concretas puedan actuar con autonomía e incluso colaborar y coordinarse con el resto de los miembros[22].

En este trabajo pedagógico es importante partir de la vivencia, sin anteponerle interpretaciones abstractas, ya que la orientación al mundo de la vida [*Lebensweltorientierung*] «se dirige a experiencias inmediatas, a interpretaciones cotidianas, subjetivas»[23]. El trabajo social del agente educativo debe partir de las interpretaciones efectivas que ofrecen los sujetos de la situación, ya que tanto la restauración y desarrollo de interacciones positivas como la apertura al otro, *implican una transformación de esas interpretaciones*, en el caso de que estas cierren el paso a lo posible y a los otros. Por ejemplo, los prejuicios pueden impedir el encuentro con los otros y determinar el modo en que se interpretan sus comportamientos; pueden dar lugar a la clausura narcisista de toda una comunidad, que considera «al otro» como enemigo externo. De este modo, el rostro del otro se hace invisible, es decir, queda anulada la posibilidad de que se manifieste como lo que es.

5. *Establecer límites: la «pedagogía de confrontación»*

No obstante, y a la luz del acento que hemos puesto sobre el valor de las reglas, en cuanto establecidas intersubjetivamente en contextos concretos de interacción, la pedagogía basada en la comprensión y la interpretación debe tener en cuenta algunos aspectos de la llamada «pedagogía de confrontación» (*konfrontative Pädagogik*). Esta disciplina propone intervenciones del educador que susciten el sentido de la responsabilidad de las personas que dañan reiteradamente a personas y cosas, o que muestran un estilo agresivo que lesiona los derechos de los otros (por ejemplo, en casos de acoso). En este sentido, la pedagogía de confrontación pretende «crear motivaciones que reviertan el comportamiento mediante la amenaza del castigo, dado que los reincidentes se dejan guiar por una comprensión provocativa: interpretan la amistad y el cariño como debilidad»[24].

Esta perspectiva no promueve el recurso a instrumentos autoritarios, sino de *autoridad*, para suscitar sentido de culpa y de responsabilidad, y permitir el desarrollo de la voluntad en cuanto capacidad de autodeterminación. De hecho, una cosa es el sentido de culpa de carácter patológico (cuando se siente la culpa de manera obsesiva), y otra sentirse culpable porque se es consciente de haber hecho el mal, de haber lesionado derechos, la dignidad y la corporeidad de otros, o de haber quebrantado una regla que el propio sujeto había asumido en el seno de una relación con otro que se ha ganado autoridad, estima y confianza. El primer sentido de culpa procede de una constricción psíquica de la que habría que liberarse; el segundo, en cambio, coincide con la esencia misma de la persona en cuanto sujeto de libertad. Pero para que pueda desarrollarse, es necesario que la interacción y comunicación se atenga a reglas que el mismo sujeto que exhibe tendencias agresivas comparta. Por ello se considera que «trazar líneas con el corazón se revela la fórmula pedagógica del futuro»[25].

Naturalmente, se trata de lograr el equilibrio entre comprensión y enfrentamiento, *acogida y establecimiento del límite*. Todo ello sin perder de vista que la confrontación ha de ser considerada como el último recurso, dado que son la comprensión y el acompañamiento los que favorecen una relación no tanto autoritaria cuanto de autoridad, estima y confianza (Weidner propone, por ejemplo, una proporción de 80% de comprensión y 20% de confrontación). No obstante, establecer un límite, arriesgándose incluso a la ruptura de la relación, es necesario para educar la voluntad que, como hemos visto, necesita de normas y reglas para ejercitarse. Según el testimonio recogido por Weidner, Martin, un joven responsable de daños a cosas y personas, consideraba que

22. H. Thiersch, *Lebensweltorientierte soziale Arbeit*.
23. H. Thiersch - K. Grunwald - S. Köngeter, *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*, 176.
24. J. Weidner, *Konfrontation mit Herz*, 24.
25. *Ibid.*, 25.

«la violencia es divertida, no es complicada y finalmente se me tolera. ¿Por qué habría de abandonarla?».

Por lo tanto, el educador debe *establecer límites*, teniendo en cuenta que «la pedagogía de confrontación se diferencia tanto de un estilo autoritario y patriarcal, como de un acompañamiento que se limita a aceptar todo y ofrece una comprensión puramente permisiva, que ve primariamente las causas del comportamiento desviado en el contexto social o como expresión de procesos en marcha y parece así absolver al sujeto de su responsabilidad»[26].

Obviamente, harían falta muchas más precisiones, empezando por la elaboración específica de una futura pedagogía social orientada fenomenológicamente. Lo que nos interesa aquí es aclarar que muchas de las exigencias de una pedagogía social de confrontación pueden ser retomadas en una pedagogía social fenomenológica, pero con este criterio: *la confrontación debe abrir posibilidades*, o servir y ser instrumento para llegar a abrir posibilidades. No puede limitarse a suscitar el sentimiento de culpa o la responsabilidad como capacidad de tolerar la frustración y, por tanto, como control y represión de la agresividad, sin que se muestre la positividad de las relaciones y se abra la existencia a lo atrayente. En ciertos aspectos la pedagogía de la confrontación se mueve aún en una concepción de la responsabilidad como tolerancia a la frustración, más que como adhesión a lo que se reconoce como verdadero y bello, o sea, como apertura a la vida y a su ser en relación, dado que *son las relaciones las que representan nuestra radicación en la vida*.

4. Educación para la relación en la escuela

1. *Educación de la persona y pedagogía social*

Desde este punto de vista, Natorp ya había señalado que «la escuela, con independencia de los propósitos específicos de la enseñanza, que tal vez podrían lograrse por vías diferentes, tiene como objetivo educativo imprimir en la persona que se está desarrollando el espíritu de la regla y del orden en general»[27]. Así pues, la

26. *Ibid.*, 28.
27. P. Natorp, *Sozialpädagogik*, 229.

escuela es un lugar educativo porque en ella se crea una estructura comunicativa, un sistema de demandas y contrademandas mediante el que se desarrollan la voluntad y capacidad de los individuos en cuanto individuos únicos y, no obstante, en relación con todos los demás, libres y al mismo tiempo sujetos a reglas comunicativamente establecidas. En consecuencia,

> el concepto de pedagogía social implica el reconocimiento fundamental de que, por un lado, la educación del individuo, en toda dirección esencial, está socialmente condicionada; y que, por otro, una formación humana para la vida social está fundamentalmente condicionada por una educación, orientada a ella, de los individuos de en ella deben participar[28].

Si la persona solo puede existir en sociedad, mediante un nexo comunitario, la pedagogía social –apunta Natorp–, no es, por decirlo así, una parte de la pedagogía, junto a la pedagogía individual. Se trata, más bien, de la concreta asunción de los objetos de la pedagogía, «puesto que la consideración meramente individual de la educación es una abstracción»[29]. En este sentido, las relaciones sociales pueden producir perturbaciones psíquicas y, viceversa, estas pueden desencadenar problemas sociales. De ahí el planteamiento actual de una pedagogía social psiquiátricamente orientada[30], cuyo fin –a la luz del punto de vista que tratamos de esbozar aquí– es *cuidarse de las formas de relación* para impedir que se produzcan formas defectuosas de comunicación que deshacen las relaciones y que contribuyen a que las personas experimenten la relación social como fuente de disgusto, frustración, rabia, injusticia e infravaloración del propio ser personal.

2. *La sociedad como trama de relaciones*

Todo ello incide sobre la auto-comprensión personal, dado que el nexo entre sujeto e intersubjetividad constituye el carácter esencialmente relacional de la persona. En este sentido, ha sido Edith

28. *Ibid.*, 94.
29. *Ibid.*
30. Cf. M. Schmid - M. Tetzer - K. Rensch - S. Schüter-Müller (eds.), *Handbuch Psychiatriebezogene Sozialpädagogik*.

Stein quien ha desarrollado el nexo entre individuo y sociedad en clave más estrechamente fenomenológica. Considerando la relación entre comunidad e individuo afirma que, si bien, por una parte, la comunidad depende de la particularidad individual de sus miembros, por otra, el individuo está condicionado por la comunidad en que vive, en sentido comunicativo, dado que no está determinado por el otro como objeto sino como sujeto, en cuanto «vive con él y se encuentra interpelado por los motivos de aquel»[31]. Y así, el núcleo central del pensamiento fenomenológico es la idea de que «en la relación entre dos personas se encuentran y unen dos flujos vitales, sin quedar suprimida la separación entre los sujetos»[32].

Esta insistencia sobre la separación constituye un rasgo característico de la orientación fenomenológica, ya que sin ella no existiría esfera pública, es decir, un lugar de encuentro y confrontación entre sujetos diversos, sino tan solo una comunidad que funde sus individuos en una masa. Ya en la pedagogía social de Natorp son dos las condiciones esenciales de una vida comunitaria (y de una esfera pública dialógica): por un lado, «resulta esencial para la conciencia individual como tal la unidad, la separación de cualquier otra conciencia»[33]; por otra, se debe tener conciencia de las reglas de la comunidad, de modo que *la educación para la ciudadanía* se comprenda como una ampliación del propio sí mismo, puesto que «*ponerse a la altura de la comunidad significa ampliar el propio sí*»[34].

3. *Educación escolar y vías para el reconocimiento*

La escuela pasa a ser así, sobre todo, el lugar en el que se desarrollan *vías para el reconocimiento*, pues «no existe educación si, desde el principio, no existe una persona, un tú que reconozca y no deje de reconocer un yo por lo que es, y no por lo que podría o debería ser. Y viceversa. El yo crece mediante el reconocimiento constante de la propia peculiar identidad»[35]. En efecto, lo que

31. E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito*, 280.
32. *Ibid.*, 280.
33. P. Natorp, *Sozialpädagogik*, 85.
34. *Ibid.*, 86.
35. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, 368.

hace posible la vida en común es el conjunto de respuestas comunes y organizadas, y el hecho de que un individuo *puede asumir el punto de vista de los otros*, esperando respeto y consideración para sí mismo.

En el momento en que estas respuestas se modificasen, y no se pudiese esperar de los otros respeto y reconocimiento, la relación se rompería y la noción de ciudadanía carecería de sentido. La educación para la ciudadanía (que desde el punto de vista pedagógico tiene que ver, fundamentalmente, con el cuidado de las relaciones y se revela un potente antídoto contra los sentimientos antisociales) presupone una cierta organización de las actitudes de una colectividad, de aquello que Mead llama «el otro generalizado», que para el niño es, en primer lugar, la escuela, el maestro.

> El individuo –constata Mead– se pone en lugar del «otro generalizado» que representa las respuestas organizadas de todos los miembros del grupo. Es el «otro generalizado» el que guía la conducta regulada por principios, y una persona que tiene un grupo organizado de respuestas de este tipo es un hombre al que consideramos dotado de carácter, en sentido moral[36].

Esto no significa que el individuo se encuentre totalmente influenciado por la comunidad. Sus acciones influyen, a su vez, en esta, en cuanto afronta la actitud del grupo ante él respondiendo y solicitándole, en ocasiones, un cambio, por ejemplo, en el caso de cualquier tipo de derecho. Al responder a la sociedad, el individuo trata de obtener de ella un cierto reconocimiento, exige la transformación de un estado de cosas y, al mismo tiempo, se obliga ante la comunidad (la reconoce).

4. *La educación para la ciudadanía y sus precondiciones*

La escuela debe estar organizada de modo que el niño adquiera capacidades de reconocimiento, para lo cual es necesario que sepa asumir el punto de vista del otro, *que pueda descentrarse y ver las cosas desde otro punto de vista*, esto es, comprender la situación del mundo del otro. De hecho, la capacidad de descentrarse se

36. G. H. Mead, *Mente, sé e società*, 224.

desarrolla en la medida en que el niño aprende a distinguir *modos alternativos de vincular en una unidad de sentido las posibilidades del mundo circundante.*

Esta estructura resulta decisiva para determinar los derechos de ciudadanía. Mead afirma que, «mediante la relación con los otros en la comunidad, a causa de los procesos sociales racionales que prevalecen en la misma, es posible realizarse como ciudadano»[37]. Al ser reconocido, el sujeto a su vez desarrolla la capacidad de reconocimiento, fortaleciéndose de esta manera su relación con la comunidad. Por el contrario, si se le niega el reconocimiento, lo que surge es un otro generalizado que ya no tiene funciones normativas («no es mi escuela»), ni capacidad de integración en el tejido que genera voluntad democrática («no es mi Estado»); el individuo deja de percibirse o lo hace muy débilmente como «ciudadano», como sujeto de deberes, dado que no se le reconocen sus derechos de ciudadano.

En tal caso no es posible el desarrollo ni de responsabilidad ni de sentimiento de culpa, puesto que la regla no representa una corrección del propio deseo; y, como se ha señalado con acierto, lo único que nos puede hacer sentir culpables es «haber cedido sobre el propio deseo»[38]. Cuando la relación social deja de ser objeto de deseo por parte del sujeto, cuando no se le reconoce ya como sujeto, no hay norma alguna que pueda sostenerlo; *el trabajo del cuidado consiste entonces en la reactivación de las relaciones* mediante las que el sujeto pueda reconocer su propio deseo, es decir, mediante las que pueda sentirse reconocido. Mead ya había señalado claramente que

> el valor de una sociedad ordenada es esencial para nuestra existencia, pero debe dejar espacio a la expresión del propio individuo; una sociedad satisfactoriamente desarrollada es aquella que provee los medios para esa expresión. Hasta que no contemos con una estructura social en la que el individuo pueda expresarse como artista o como investigador, nos encontraremos aún en la estructura típica de la masa, en la cual todos son libres de expresarse contra cualquier objeto odiado por el grupo[39].

37. *Ibid.*, 266.
38. J. Lacan, *Il seminario. Libro VII. L'etica della psicoanalisi*, 401.
39. G. H. Mead, *Mente Sé e società*, 289.

5. Identidad de la persona y formas de reconocimiento

1. *La identidad no preexiste a la relación*

El objeto de la pedagogía social es el de posibilitar una estructura dialógica que propicie el desarrollo de la exigencia de reconocimiento como una educación para la ciudadanía, sin asumir las formas perversas del conflicto entre identidades cerradas. En este sentido, si la pedagogía social se ha desarrollado inicialmente en referencia a las problemáticas sociales derivadas de la pobreza, la perspectiva fenomenológica va más allá y considera esa atención inicial como *una* de sus tareas, que además debe ser conceptualizada como *falta de atención a legítimas pretensiones de reconocimiento, es decir, como injusticia*, ante una estructura que no reconoce el derecho legítimo de cada cual a una buena vida.

De hecho, en el seno de esta estructura dialógica, tanto el deseo de reconocimiento como la pretensión de acceso a una buena vida pierden su carácter potencialmente conflictivo. Aunque, naturalmente, esto no significa que el individuo acceda al ámbito social como una persona definida e inalterable, como perteneciente a una cultura. Si fuese así, la sociabilidad consistiría en la mera capacidad de tolerar las diferencias. Esta percepción, que ha sido preponderante en los últimos años, parte de la idea de que existen identidades rígidas, ya conformadas *antes* de la relación, mientras que el análisis fenomenológico –que estamos esbozando aquí en sus líneas básicas– muestra que se trata de un mito, ya que la identidad se constituye mediante *la relación o el vínculo con el otro, de modo que se encuentra originariamente conformada por la alteridad y la diferencia*. En este sentido, *sociabilidad significa encuentro*, o sea, transformación de sí que sucede, *de hecho*, con cada nuevo encuentro.

Así pues, como ha señalado Paul Ricoeur, se trata de pasar de aquella dialéctica en que el sujeto pretende que le sea reconocida una identidad, entendida como algo fijo y anterior al diálogo, es decir, de una situación «en que el sujeto pretende efectivamente adueñarse del sentido, al reconocimiento recíproco, en que el sujeto se somete a la tutela de una relación de reciprocidad»[40].

40. P. Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance*, 381.

2. *De la pedagogía intercultural a la del encuentro personal*

La relación educativa es, por tanto, una relación en la que la persona se busca a sí misma, esto es, el propio lugar en el mundo; el otro (el pedagogo) *solo* tiene autoridad en cuanto muestra lo posible, reabre el ámbito de lo posible, *muestra el posible lugar en el mundo*, al que se accede mediante el encuentro con los otros, *cuya diferencia y alteridad son ocasión formativa para entender quién se es*. De este modo, el trabajo social consiste en producir una apertura y dislocación en el sujeto que, en lugar de pretender del otro el reconocimiento de una identidad ya estructurada, *aprende a buscar y construir la propia en diálogo con el otro*; lo que presupone que el encuentro *no sea entre culturas, sino entre personas que se forman y transforman en el proceso mismo de formación.*

En este sentido, el mismo concepto de pedagogía intercultural corresponde a una terminología y a una época que ha sido deconstruida en sus presupuestos teóricos e ideológicos, dado que incluso se pone en duda que existan culturas o que las culturas puedan encontrarse. La pedagogía fenomenológica se orienta más bien hacia *una pedagogía del encuentro entre personas*, no entre culturas. Por ejemplo, no deja de ser engañosa la idea de que la escuela deba favorecer el encuentro entre culturas. Más bien se trata de favorecer el encuentro entre *personas concretas y únicas*. La misma narración identitaria del niño migrante, aun con todas sus heridas y rupturas bruscas en su experiencia de vida, se alimenta y hace efectiva a partir del futuro que en dicha relación se haga visible y de las posibilidades que se abran en y a través de ella. Por tanto, no se puede pretender el reconocimiento de la identidad a priori, con anterioridad a la experiencia del encuentro y del ser en relación. En no pocas ocasiones son los ojos del pedagogo los que *encierran a la persona dentro de una identidad cultural*, en lugar de partir de la concreción de su situación actual.

3. *El reconocimiento no es un intercambio*

Por otra parte, la reciprocidad no consiste en una suerte de juego entre igualdad y compensación, en que cada cual recibe del otro en términos de reconocimiento. Esto supondría la ruptura del diálogo y equivaldría a la creación de estructuras cerradas que solo dialogan interesadamente. Estaríamos en la antesala del conflicto, dado que se daría lugar a *islas culturales cerradas que se toleran mutuamente, pero que no se encuentran*. Más bien se trata de una reciprocidad no mercantil, donde no se intercambia de manera equivalente, sino que *se dona el reconocimiento*: tú eres importante para mí porque me obligas a interrogarme acerca de quién soy yo, *cuál es mi deseo*.

En esta línea, Alex Honneth observa que todo individuo tiende a la propia autorrealización que, sin embargo, solo puede darse en un contexto intersubjetivo, ya que la buena vida presupone una relación serena consigo mismo que depende del hecho de que se hayan entablado con los otros relaciones de reconocimiento satisfactorias. Y así, por ejemplo, la confianza en sí mismo depende de una relación afectiva bien lograda en ámbito parental, en la que el individuo sea reconocido en su alteridad.

El reconocimiento consiste en un comportamiento mutuo de *recíproca aprobación*, en que cada cual puede darse a conocer en su alteridad viéndose reconocido en su propio ser otro. Aquí también se incluye la relación de reconocimiento entre escuela y persona en formación, ya que *un individuo solo puede reconocer un sistema formativo en cuanto este lo reconozca, a su vez, como individuo dotado de derechos, deseos y preferencias*. De hecho, la escuela puede desarrollar una acción fundamental de educación para la ciudadanía en cuanto «*alter* y *ego* se respeten mutuamente como sujetos jurídicos, ya que poseen entre ambos un conocimiento común de las normas sociales a partir de las cuales, en su comunidad, se reparten legítimamente derechos y deberes»[41].

La pedagogía social interviene allí donde las relaciones sociales se encuentran rotas, puesto que en la sociedad contemporánea caracterizada por una creciente anomía y falta de reconocimiento, las acciones de muchos sujetos que no se sienten acogidos (con razón o sin ella) en sus pretensiones de reconocimiento han dejado de orientarse por normas intersubjetivamente compartidas, para hacerlo por la propia biografía, lo que puede implicar la violación de las normas vigentes[42].

41. A. Honneth, *La lotta per il riconoscimento*, 133.
42. L. Böhnisch, *Sozialpädagogik der Lebensalter*, 49 ss.

4. *El reconocimiento como solidaridad*

Junto a la creación de normas y, por tanto, de sistemas de expectativas y deberes, la educación para la ciudadanía apunta al *reconocimiento como solidaridad* vinculada a una estima simétrica, dado que «estimarse simétricamente significa considerarse mutuamente a la luz de valores que muestran las capacidades y cualidades del otro como significativas para la praxis colectiva»[43]. A partir de esta base la cuestión del reconcomiendo se puede transformar en una discusión acerca de reivindicaciones de justicia que, según Honneth, no han de interpretarse simplemente como demandas materiales, sino a partir de una exigencia de reconocimiento.

De hecho, es esto lo que permite establecer un vínculo entre las causas sociales motivadas por sentimientos de injusticia muy difundidos y los objetivos normativos de los movimientos de emancipación. Desde este punto de vista es importante para la pedagogía social reformular el concepto de justicia, que no tiene que ver con un reparto igualitario de los bienes, sino con la igualdad en el desarrollo de capacidades fundamentales y el derecho a una vida buena[44].

Si partimos de este concepto aquello que llamamos *«injusticia» debe ser conceptualizado como una negación de posibilidades*, como aquello que bloquea e impide la posibilidad de una buena vida. De este modo, también las injusticias deben ser interpretadas como expresiones institucionales de desprecio. Ante ellas, el conflicto se gesta en el seno del «proceso práctico por el que las experiencias individuales negativas se interpretan como experiencias-clave de todo un grupo, de manera que pueden influir, como motivos orientadores de la acción, en la aspiración colectiva a relaciones de reconocimiento más amplias»[45]. El trabajo social asume entonces un valor «político», que consiste en *mantener, proteger y cuidar las relaciones*, no en orden a la integración sistémica, sino a la salvaguarda de la estructura del mundo de la vida. Hablamos de un trabajo social en clave política y no sistémica, porque debe consistir, en primer lugar, en acoger la aspiración

43. A. Honneth, *La lotta per il riconoscimento*, 156.
44. Cf. M. Tetzer, *Sozialpädagogische Theorieperspektiven*, 58-77.
45. A. Honneth, *La lotta per il riconoscimento*, 191.

al derecho a una vida buena; sin esto, se convierte tan solo en una estrategia de control empleada por los sistemas de poder para impedir la apertura a lo posible a grupos enteros de población.

Lo que se pretende es estructurar la relación social de manera que se cree una cotidianidad aceptable, y que toda persona pueda aportar su contribución a partir de la originalidad del propio ser y de las propias capacidades. De ahí, desde un punto de vista pedagógico, la propuesta del nexo entre creatividad y reconocimiento, dado que –según Winnicott–, el desarrollo de la capacidad de ser uno mismo y, por tanto, de desocializarse, depende del hecho de estar «protegido por una intersubjetividad advertida como tal. La creatividad infantil y, en general, la capacidad imaginativa del hombre, se funda en el presupuesto de esa 'capacidad de ser por sí mismo' que, a su vez, solo puede subsistir en virtud de una confianza elemental en la entrega de la persona amada»[46], antes y a partir del mundo intersubjetivo que habita.

6. La comunidad homogénea y el papel de la educación escolar

1. *El peligro de la comunidad homogénea y la función de la escuela en cuanto espacio público originario*

Teniendo en cuenta todo esto, en la expresión «preparar para la vida» se puede alojar un peligroso equívoco: puede llegar a significar que la educación se aparta de su misión de individualizar, de generar sujetos propios y, al mismo tiempo, comunicados entre sí, limitándose a formar individuos integrados, funcionales, dado que las exigencias sistémicas prevalecen sobre las formativas. Esto resulta peligroso, ya que sin una educación que permita la diversidad y la individualización, en línea de aquella desocialización que da lugar al espacio público, se genera una comunidad homogénea.

Son varias las perspectivas desde las que se advierte de este peligro, lo que justifica la importancia educativa de los itinerarios para el reconocimiento. Son estos los únicos que pueden impe-

46. *Ibid.*, 127.

dir la cerrazón narcisista que transforma la amistad en espíritu de grupo y, en consecuencia, disuelve la esfera pública, ya que, como ha mostrado Plessner, «la comunidad es siempre una esfera de familiaridad circularmente definida frente a un ambiente indeterminado. Su antagonista absolutamente necesario, el telón de fondo del que se distingue, es la esfera pública, el conjunto de personas y cosas que han dejado de 'pertenecer a'»[47].

Ahora bien, esa esfera pública, en cuanto «conjunto de posibles relaciones entre un número y un género indeterminado de personas», en la medida en que individualiza y diversifica, «es un poder socialmente formativo de primer nivel»[48] que en las sociedades modernas solo se da o puede darse en la escuela, en la que la persona es apartada de la comunidad de sangre (la familia) e inserta en un espacio público.

2. *La educación demanda la escuela como espacio público*

Por ello, la idea de prescindir de la *organización física de la escuela* debe ser valorada no solo desde el punto de vista del aprendizaje de contenidos, sino a la luz de la necesidad de la formación de la persona en su integridad e identidad social. La escuela es, antes que nada –como venimos insistiendo– escuela para la ciudadanía, donde «el aprendizaje de la democracia y la participación no se reduce a la dedicación de algunas horas al tema, mientras el resto de la organización escolar transmite valores y comportamientos diferentes, incluso opuestos»[49]. Como ya reclamaba Natorp, es la vida misma de la escuela, con sus reglas y organización intersubjetiva, la que favorece la formación de una voluntad personal que se construye mediante la relación, sobre la base de razones.

En este sentido, la escuela es necesaria para promover aquel proceso de desocialización y diversificación que hemos visto planteado en Scheler como proceso de formación de la persona. De hecho, una esfera pública plural de pertenencias solo puede desarrollarse a partir de un sentido de amistad entre diferentes, evitando así la cerrazón narcisista e intimista en que la amistad entre

47. H. Plessner, *I limiti della comunità*, 41.
48. *Ibid.*, 48.
49. M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, 108-109.

iguales se construye en contraposición al distinto y al enemigo. El sentimiento comunitario puede tener efectos destructivos, como muestra el análisis histórico de hechos como el caso Dreyfus[50].

3. *El desafío de las comunidades intimistas y el nuevo tribalismo*

En consecuencia, una defensa exaltada de la comunidad contra el otro, al que se considera malo, «levanta barreras» y, «el error de construir una comunidad en oposición al resto del mundo, consiste en creer que son los códigos de la experiencia intimista los que permiten crear un nuevo tipo de sociedad basado en la comunión de sentimientos»[51].

Una comunidad de este tipo adquiere, de hecho, aquella forma compacta en que se desvanecen los seres singulares y, con ellos, tanto la esfera pública como la sociabilidad. Que un individuo se desocialice y, al hacerlo, se constituya como persona (por tanto, como ciudadano responsable) no resulta obvio: *exige que se abra la posibilidad del ejercicio de los derechos de ciudadanía*, que se favorezcan todas aquellas vías de reconocimiento de las que hemos hablado. Y esto resulta tanto más necesario cuanto que en las sociedades posmodernas se está dando una vuelta no solo al comunitarismo sin sociabilidad, sino al *tribalismo*.

Según algunos autores, la sociedad está continuamente asumiendo nuevas formas. Actualmente se estaría pasando de una sociedad individualista a otra constituida por la tribu: «Estamos asistiendo a la tendencia a sustituir lo *social* racionalizado por una *sociabilidad* eminentemente empática» en que, más que las razones, contarán y cuentan ya los mecanismos de contagio del sentimiento o de las emociones que se viven en común[52].

Si este diagnóstico se ajusta a la realidad (y es a la investigación sociológica empírica a quien toca verificarlo), las nociones de espacio público y democracia, tal como se han pensado y construido tradicionalmente, estarían ya obsoletas; lo que, a su vez, tendría profundas implicaciones para la pedagogía social y la educación para la ciudadanía.

50. R. Sennett, *Il declino dell'uomo pubblico*, 297 ss.
51. *Ibid.*, 363.
52. M. Maffesoli, *Il tempo delle tribù*, 40 y 42.

Precisamente por ello, resulta necesario comprender que la función educativa esencial de la escuela hoy en día es abrir a los otros, es decir, desarrollar una pedagogía de la apertura a la relación en cuanto relación entre seres diversos. Es una condición necesaria para que puedan desarrollarse e implementarse «instrumentos cognitivos para una ciudadanía activa, consciente, productiva, portadora de riqueza cultural y espiritual»[53]. Todo lo cual exige que la escuela se convierta en el lugar en el que encuentren su cauce adecuado espacios para el reconocimiento y la desocialización.

7. Cuidarse de la propia distancia

1. *La palabrería y el «uno» como ocultación de las propias posibilidades*

La formación no puede reducirse, en consecuencia, a un periodo de preparación para la vida: es la vida misma. No puede ser concebida como mera preparación al ejercicio de una profesión, sino que debe implicar, ante todo, la adquisición de la capacidad de cuidar de sí, de la propia distancia, ya que la movilidad de la existencia es tal que está siempre en riesgo de perderse en el anonimato. Un extremo sobre el que Heidegger llama la atención con las nociones de «el uno» y «palabrería», que son lugares decisivos, si bien no genuinos, en que se da la educación.

Son términos que no tienen en Heidegger, al menos si nos atenemos a sus escritos, un significado despectivo o moralista, y pueden resultar útiles para explicar un fenómeno propio del lenguaje y de la esfera pública: el peligro constante de desembocar en la insignificancia. Dada su naturaleza repetitiva, el lenguaje se encuentra siempre –es decir, estructuralmente, en virtud de su ser y no de la «mala voluntad» de los sujetos– expuesto al riesgo de la fosilización: *las palabras se repiten y acaban perdiendo su fuerza evocadora originaria*. La palabra permite la aparición o el descubrimiento de un mundo y, como tal, constituye el lenguaje de una comunidad de hablantes que, a través del discurso, organiza su vida intersubjetiva.

53. M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, 104.

No obstante, mediante la difusión y la *repetición*, o sea, mediante la comunicación intersubjetiva, el carácter de novedad puede reducirse: «El discurso [*die Rede*], que forma parte esencial de la estructura de ser del Dasein, cuya aperturidad contribuye a constituir, tiene la posibilidad de convertirse en palabrería [*das Gerede*] y, en cuanto tal, de no mantener abierto el estar-en-el-mundo en una comprensión articulada, sino más bien de cerrarlo, y de encubrir así el ente intramundano»[54].

El discurso se arriesga a languidecer, en la medida en que se convierte en un fenómeno colectivo (como muestra el *Ge* de *Gerede*), esto es, en la medida en que la intersubjetividad o carácter social del discurso no da lugar a una comunidad de hablantes, sino a una esfera pública anónima, a una «unión sin comunidad política»[55]. A lo largo de este proceso se siguen generando reglas, pero la experiencia vital y la conexión de sentido que las sostenían y hacían comprensibles se desvanecen, de modo que se tornan incomprensibles para la nueva generación: no motivan la vida, y acaban produciendo en la generación anterior un sentimiento de hastío hacia los jóvenes que «ya no tienen reglas».

En realidad, las normas pasan a convertirse en algo que «se hace», una suerte de hábito, algo que encorseta una cultura, que *ya no traza un sentido o dirección a la vida*. Se cree entonces que son las normas y las reglas las que garantizan la cohesión social, olvidando que solo son vinculantes en la medida en que *dan cuenta de* la estructura de la relación social, es decir, de valores reconocidos y vividos. La diferencia es sencilla: la relación social es un vínculo entre personas, mientras que las normas y reglas pueden ser impersonales, se convierten en «la sociedad» y no en vínculos que mantienen unidas a las personas; aquí tiene origen el equívoco que da lugar a la concepción del trabajo social como control.

Heidegger aclara que «el uno» no es nadie determinado sino todos (mas no como una suma), un sujeto anónimo que «prescribe el modo de ser de la cotidianidad»[56]. El «el uno» es el sujeto verdadero que actúa y vive en los sujetos singulares. De hecho,

54. M. Heidegger, *Essere e tempo*, 213.
55. P. Virno, *Mondanità*, 79.
56. M. Heidegger, *Essere e tempo*, 159.

«en la cotidianidad del Dasein la mayor parte de las cosas son hechas por alguien de quien tenemos que decir que no era nadie»[57], de modo que «el uno» «se revela como el 'sujeto más real' de la cotidianidad»[58]. Cuando esto sucede la potencia del lenguaje se debilita y, con ella, la posibilidad de que aparezcan nuevos significados, nuevos modos de relacionarse con las cosas del mundo circundante. Tan solo quedan normas, no valores, ya que estos solo se tornan visibles mediante una experiencia vital radicada en una comprensión emotivamente situada.

2. *La educación escolar como recuperación de un estado de dispersión*

Heidegger afirma que nadie puede sustraerse a la palabrería, esto es, a un cierto conjunto de interpretaciones con el que se ha crecido. Podríamos decir que perderse en el anonimato del «se dice», «se hace», o repetir pasivamente ciertos estereotipos del lenguaje son realidades difícilmente soslayables por la educación o la sociedad, pues *la palabrería se impone «dentro» del sujeto en el momento mismo de aprender el lenguaje*.

Aprender una lengua significa aprender a repetir expresiones, a identificarlas en ciertos contextos para poder aplicarlas a otros, confiriéndoles nuevos significados; a interpretar esas expresiones recibidas a la luz de un nuevo contexto de sentido. No obstante, la interpretación de signos viejos a la luz de nuevas exigencias vitales o a partir de una nueva apertura de sentido y una nueva articulación de significados, no es para nada obvia. Como mucho, según Heidegger, nos limitamos a una repetición pasiva.

En la medida en que el lenguaje languidece a causa de la palabrería –por ejemplo en los medios de comunicación–, y los signos no se reactivan o revitalizan bajo una nueva luz, se empobrece incluso el mundo en que vive el ser humano, pues «el Dasein que se mueve en la palabrería se encuentra, en cuanto estar-en-el-mundo, aislado de las relaciones primarias, originarias y genuinas con el mundo, con la co-existencia y con el propio estar-en»[59]. *«El uno» y la palabrería no son sino el lenguaje que ha perdido su capacidad originaria de abrir a lo posible*; un lenguaje que deforma en lugar de formar y, más aún, un lenguaje que no es diálogo, reconocimiento entre personas y creación de relaciones.

57. *Ibid.*, 159.
58. *Ibid.*, 160.
59. *Ibid.*, 214.

Por ello, concebir la educación como incremento de reflexividad se presta a equívoco, pues puede convertirse en un instrumento que deforma la vida en lugar de formarla. De hecho, al hablarme a mí mismo no me sustraigo a la voz pública, al «se dice»; en el monólogo *el sujeto que se habla a sí mismo no soy yo, sino la voz pública que vive dentro de mí, sobre todo a través de la forma del signo, del lenguaje devenido palabrería*.

En este sentido, el desarrollo de una reflexividad basada en la interiorización de dicho lenguaje no pone al sujeto en relación consigo mismo, sino que lo desindividualiza, amenaza su ser personal, lo constituye en cuanto dominado por una fuerza anónima, lo estructura a partir de un discurso de poder «que genera culpa y, en consecuencia, culpabilidad en aquel que lo recibe»[60], sin abrir a lo posible, al futuro y transformación de sí.

Este discurso se torna particularmente urgente en la época del espacio público mediatizado, en la que nos vemos desbordados por un torrente de mensajes. Esto plantea una nueva exigencia a la escuela: *educar para el cuidado de sí y la propia diferencia*, frente a lo que David Riesman llama el «individuo heterodirigido», típico de una sociedad en la que la conformidad y la cohesión sociales se aseguran aprovechando la tendencia de los individuos «a dejarse influir por las expectativas y las preferencias de los demás»[61].

3. *La formación corrige un estado precedente de falta de formación*

Heidegger aclara muy bien su propósito pedagógico y el significado del mismo para la educación. Tomando como punto de partida el mito platónico de la caverna, señala que en Platón la *paideia* se refiere siempre a una falta de formación (o, más aún, podríamos decir a una de-formación), y muestra «la dinámica de todo

60. R. Barthes, *Lezione*, 6.
61. D. Riesman, *La folla solitaria*, 67.

hombre en su esencia hacia un cambio de dirección»[62]. «El uno» apunta al hecho de que toda educación procede de una falta previa de educación en la que «no se ha suscitado el desarrollo de una actitud fundamental, ni se ha propuesto un modelo determinante»[63]. Por tanto, si, como hemos visto, la formación personal consiste en un proceso de individualización, y este resulta indispensable para que exista un espacio público conformado por individuos que se relacionan entre sí a partir de una racionalidad comunicativa, entonces tanto en «el uno» como en la palabrería lo que sucede es que esta esfera pública queda muy disminuida.

En cambio, *el maestro se opone al «uno»*, porque individualiza, propone un modelo determinado, como en el caso de Sócrates. El maestro es aquel que, a diferencia del «uno», interpela y reclama la adopción de una postura personal, una decisión, mediante la cual es la persona la que se muestra como responsable, «sin excusas».

Frente al «uno» el sujeto se deforma, al ser invitado a actuar porque así se hace. En cambio, en la auténtica formación, el maestro invita al discípulo a mostrar su propio rostro, a definirse, a decir y decidir quién quiere ser, qué uso quiere hacer del tiempo que es y, en suma, a constituirse como sujeto responsable: no frente a una norma anónima, sino frente a la ley que se da a sí mismo en la decisión adoptada. Así pues, la formación de uno mismo –que presupone, como ya indicaba Natorp, la formación a través del otro– implica el cuidado de sí respecto del propio estar en el mundo, pues viviendo cabe la posibilidad de perderse en «el uno», de comenzar a hablar como «se» habla y pensar como «se» piensa... y, en suma, de retornar a aquella homogeneidad de la que la formación debe ayudarnos a escapar.

62. M. Heidegger, *La dottrina platonica della verità*, 172.
63. *Ibid.*, 173.

8

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

PROFESIONALIZACIÓN, ESPECIALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE LA PERSONA

1. PROFESIONALIZACIÓN, FORMACIÓN Y CONFLICTOS ENTRE IMPERATIVOS SISTÉMICOS OPUESTOS

1. *La articulación de los fines de la formación*

A la luz de los capítulos precedentes podemos ahora afrontar la cuestión de la educación y, en particular, lo relativo a *los fines de la educación*, es decir, para qué sirve la educación y cómo deben coordinarse sus diversos objetivos. En este sentido, se insiste en que la educación debe adoptar un carácter profesional, debe permitir la adquisición de habilidades *comercializables* en el mercado laboral. El mismo debate sobre la formación está cada vez más determinado por las exigencias del mercado de trabajo.

Estos requerimientos proceden de diferentes instancias. En primer lugar, del ámbito empresarial, que critica a la escuela porque no forma, dado el carácter «abstracto» de lo que enseña, ajeno a las necesidades del mundo de la producción. En segundo lugar, de los propios alumnos, que se quejan de tener que aprender conocimientos que «no sirven para nada», lo cual los desmotiva para estudiar los contenidos del programa escolar. En tercer lugar, de los padres, preocupados por el futuro de sus hijos.

Esta presión del sistema económico sobre el formativo aumenta al sostenerse que los salarios deben alcanzar una mayor «diferenciación estructural», considerando las diversas relaciones laborales en razón de la cualificación profesional[1].

1. H. J. Bontrop - P. Pulte, *Handbuch Ausbildung*, 17.

Por otro lado, estamos asistiendo a la modificación de la propia noción de formación, dada la atención creciente que se presta al desarrollo de la capacitación en función de un mercado globalizado y una competitividad global, que se presenta además en ocasiones con los tonos apocalípticos de una lucha por la supervivencia. Según Welsch, la formación y el aprendizaje deben incrementar «habilidades, conocimientos específicos, la adquisición de un *know-how*, creatividad, iniciativa, compromiso»[2]. Estas serían las facetas que habría que desarrollar, ya que son las que requiere el sistema. Es obvio que en esta perspectiva quedan descartadas todas aquellas habilidades sobre las que estamos llamando la atención en este trabajo.

2. *Profesionalización y formación*

Un contexto como este ha modificado la estructura de las relaciones entre los diversos subsistemas sociales: «La economía ha pasado a convertirse en el principal sostén de los procesos de aprendizaje»[3], y el sistema formativo parece devenir un satélite del sistema económico. Es este el que determina lo que hay que retener y lo que hay que considerar mera «charlatanería»; más aún, desplaza los ámbitos de aprendizaje al transferirlos a la ocupación laboral, de modo que modifica las relaciones entre formación y profesión, y se vale de los nuevos medios de comunicación como oportunidades formativas que permiten un aprendizaje personalizado y ajustado a las exigencias específicas del ámbito profesional. Si durante mucho tiempo, como se ha repetido a menudo, la escuela era considerada como «lo opuesto a la fábrica, la instrucción como lo opuesto a la formación profesional»[4], ahora se tiende a subestimar la escuela, la instrucción y la formación, puesto que todo debe ser inmediatamente «útil», «comercializable», «práctico» y «profesional».

Es así como la profesionalización acaba sustituyendo a la formación. La casi exclusiva orientación de las personas al beneficio resulta inevitable en un momento en que se atraviesa una grave

2. J. Welsch, *Welche Bildung braucht die Informationsgesellschaft?*, 26.
3. *Ibid*., 24.
4. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, 26.

crisis ocupacional, sobre todo entre los jóvenes. Pero haríamos mal en interpretar el requerimiento de jóvenes y familias como una exigencia del mundo de la vida. No hemos de perder de vista que se trata de una dinámica estructural diversa. Estamos ante el hecho de que un sistema (el económico) ha colonizado el mundo de la vida, presionando de manera inmediata a otro sistema (el formativo). La potencia del sistema económico funciona exactamente como «el uno» al que nos referíamos con Heidegger: se hace así, y la decisión la toma una fuerza impersonal.

3. *Sistemas y colonización del mundo de la vida*

La colonización tiene lugar cuando las exigencias sistémicas son insufladas en el mundo de la vida, lo que, a su vez, presiona sobre el sistema formativo, adquiriendo así *la apariencia de una exigencia vital* que cambia el sentido de la identidad de la educación como preparación para la vida: en realidad, se trata de que responda a las exigencias de un mercado global. En efecto, esa operación de colonización logra que el mundo de la vida se caracterice de manera creciente como competición, necesidad de sobresalir, de destacar… Por este motivo, aparecen escuelas cuya única función consiste en ofrecer un saber orientado a la profesionalización.

Todo esto no sería demasiado grave, si no fuese porque esta mentalidad está contagiando a la escuela pública y concertada, incluso a la universidad, que en medio de este clima competitivo (por la excelencia) está obligada a ofrecer un servicio que le permita atraer «clientes», o sea, personas interesadas en adquirir competencias comercializables de manera inmediata. Todo esto está dando lugar, sin que se haya propuesto reforma alguna, a una subversión de la estructura de los fines de la educación. Lo que pretende este capítulo es reflexionar sobre dicha organización jerárquica desde el punto focal de la formación de la persona en su integridad.

4. *Preparar para la vida no consiste solo en profesionalizar*

En el primer capítulo hemos insistido en el hecho de que la educación debería preparar para la vida, y no simplemente para los exámenes. Esta justa exigencia debe ser entendida, sin em-

bargo, a la luz de una comprensión amplia del sentido de la palabra «vida». Debe evitarse la disociación entre vida y formación, puesto que se trata de pensar *la vida misma como formación*. El riesgo reside en la interpretación del término «vida» en el sentido de que la escuela deba preparar para «desempeñar una profesión» o «adiestrar profesionales que no busquen únicamente el propio interés, sino que desempeñen también la misión fundamental del propio trabajo»[5].

La formación, desde esta perspectiva, asume una función homogeneizadora, moralizadora y de integración sistémica, que crea una comunidad sin personas y no genera vínculos sociales, porque parte de las exigencias del sistema y no de la noción de persona. Se abre así camino un reduccionismo que considera al ser personal solamente en su función económica dentro de la estructura social. En cambio, Max Scheler, por ejemplo, determina de manera diversa la noción de formación y la relación jerárquica entre los fines de la educación, al afirmar que

> del mismo modo que, en última instancia, todo saber orientado al trabajo y a la consecución de aquellos objetivos del hombre en cuanto ser viviente debe *estar al servicio* del saber de formación, así también el desarrollo y transformación de la naturaleza deben estar al servicio del *desarrollo* del centro más profundo de entre aquellos que posee el hombre, esto es, su *persona* (lo que implica que toda escuela que prepara seriamente al trabajo deba estar subordinada a una enseñanza interesada por una auténtica formación cultural) y no, viceversa, imponerse a esta[6].

En este sentido, conviene tomar distancia de la idea de que preparar para la vida significa adiestrar para el desempeño de una función en el sistema social y productivo. Scheler invita, de hecho, a retomar la idea genuina de *formación como aquella introducción a la vida que nos hace capaces de una autoafirmación continua e infinita*, condición necesaria para la existencia de una comunidad de personas y no de una masa homogénea.

5. H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, 27.
6. M. Scheler, *Le forme del sapere e la formazione*, 87.

2. Educación y cuidado de la vida

1. *La educación como vida que se busca a sí misma*

Por tanto, debemos entender «vida» en un sentido más amplio, como «aquello que nos resulta tan cercano que no nos preocupa expresamente, aquello respecto a lo cual no tenemos distancia suficiente como para poder apreciarlo 'en su conjunto'; y la distancia *respecto a* ella falta porque nosotros mismos somos la vida»[7].

Vida tiene, en consecuencia, tanto un sentido intransitivo, el hecho de vivir, de vivir bien o mal, intensamente o a medias, como un sentido transitivo, el hecho de vivir momentos difíciles, o momentos hermosos… De hecho, ambos significados se conjugan en la noción de vida. Pero su sentido pleno emerge al comprenderla como *dinamismo*, como movimiento: «La vida de la que decimos que puede ser portadora de cualquier cosa, que es incalculable, imprevisible; esa cosa cualquiera que porta en sí y que son sus posibilidades»[8]. Por ejemplo, cuando decimos: ¿quién sabe lo que nos deparará la vida?

2. *La vida porta y, al mismo tiempo, genera posibilidades*

La vida es, por tanto, aquello que, en el mismo movimiento, porta en sí posibilidades y es capaz de ciertas posibilidades; es impenetrable, nos movemos en ella sin que podamos apropiárnosla. La vida contiene un doble movimiento que la pone más allá de la pasividad y la actividad: *es portadora de posibilidades y, al mismo tiempo, es formadora de posibilidades*. Vivir es un proyectar estando ya proyectados, un tener que ser, siendo ya. *La educación debe inserirse en este movimiento*, porque ella misma es ese movimiento; de manera que preparar para la vida significa abrir la existencia a la modalidad de la vida, desarrollar la conciencia de ser llevados por la vida, de su carácter imprevisible, de la necesidad de orientarse en ella continuamente, de tener que comprender su sentido siguiendo sus giros, vueltas, marchas atrás, interrupciones bruscas.

7. M. Heidegger, *Grundprobleme der Phänomenologie*, 29.
8. Id., *Interpretazioni fenomenologiche di Aristotele*, 119.

3. *La formación como categoría del ser en Scheler*

Podemos retomar ahora, con la debida cautela, una idea que encontramos en Scheler:

> «Formado» no está aquel que sabe o conoce «mucho» en torno a las determinaciones contingentes de las cosas (*Polymathia*), o es capaz de controlar y prever mejor ciertos procesos a partir de leyes (el primer sujeto representa al «erudito», el segundo al «investigador»); «formado» está, más bien, aquel que ha hecho propia una estructura *personal*, un conjunto de esquemas ideales dinámicos conectados entre sí para formar la unidad de *un* estilo[9].

La formación es entonces –señala este autor–, «una categoría del ser», ya que formarse guarda relación con la asunción de un ritmo y configuración propios, que no han de entenderse de forma rígida, como si se tratase de dar forma a una estatua, sino como la búsqueda del «centro más profundo de sí mismo»[10]. *La formación se identifica, en suma, con aquel proceso mediante el que, buscando nuestro propio centro, llegamos a ser otro*. Por lo tanto, «la formación no consiste ni en adecuarse a una 'forma' preconstituida ni en conservar una 'forma' para siempre»[11]. Un punto que explica con mucha precisión Heidegger al apuntar que Platón, en el mito de la caverna, desea

> mostrar que la esencia de la *paideia* no es infundir meros conocimientos en el alma, como si fuese un recipiente vacío que nos encontrásemos. La auténtica formación, en cambio, involucra y transforma el alma en su totalidad, transfiriendo al hombre a su lugar esencial y habituándolo al mismo[12].

La comprensión de la formación como movimiento y dinamismo dibuja el horizonte que permite pensar en el resto de sus exigencias y, entre ellas, en el nexo que une profesionalización y formación, es decir, en el hecho de que la educación debe preparar para la vida y no para los exámenes.

9. M. Scheler, *Le forme del sapere e la formazione*, 86.
10. *Ibid.*, 56.
11. D. Bruzzone, *Farsi persona*, 121.
12. M. Heidegger, *La dottrina platonica della verità*, 173.

3. La formación: hacer, comprender, interrogar

1. *Saber de control, de formación y de redención en Scheler*

Scheler identifica tres tipos de saber: un *saber de control y rendimiento*, mediante el que el hombre trasforma el mundo a través del trabajo; un *saber de formación*, que debe estar al servicio del pleno desarrollo de la persona que «sabe»; y el saber al que denomina de *redención*, en que se formula la pregunta por el fundamento del mundo y su destino. Una formación integral debe lograr estructurar de manera ordenada estos tres saberes que se organizan siguiendo un orden jerárquico:

> La línea directriz según la cual se ordenan estos fines parte del saber de control, que está al servicio de la modificación práctica del mundo y las posibles operaciones por medio de las cuales podemos poner en acto dicha modificación. Pasa, después, por el saber de formación, mediante el que extendemos y desarrollamos el ser y ser-así de la persona espiritual que habita en nosotros, hasta convertirla en un *microcosmos* en el que tratamos de formar parte de la totalidad del mundo, al menos en sus trazos estructurales de esencia, al modo que dicta nuestra única individualidad. Del saber de formación la línea directriz prosigue más allá, hasta el saber de redención: aquí nuestro núcleo personal trata de formar parte del ser supremo y fundamento *mismo* de las cosas o, para ser exactos, es el fundamento supremo quien concede a la persona una tal participación[13].

2. *Mediante el trabajo se asume un lugar en el mundo*

No vamos a reparar en el tipo de lenguaje y filosofemas que presenta este texto de Scheler, pues no tenemos pretensiones exegéticas o filológicas. Lo citamos con la intención de servirnos con libertad de él para aplicarlo a un nuevo contexto: de él se puede seguir la idea de que la educación como apertura a lo posible debe permitir al joven *poder* insertarse en el mundo laboral y, por tanto, dotarle de la habilidad para la transformación práctica del mundo y, sobre todo, para *asumir un lugar* dentro de un horizonte de posibilidades y una cadena de relaciones.

13. M. Scheler, *Le forme del sapere e la formazione*, 81.

De hecho, el trabajo no es solo un modo de ganarse la vida, ni siquiera –como pensaba Marx– «una acción histórica, una condición fundamental de toda historia, que aún hoy, como milenios atrás, debe realizarse cada día y cada hora para mantener vivo al hombre»[14]. La pedagogía que se inserta aún hoy, en gran medida, dentro de una concepción del trabajo que acepta sin discusión esa metafísica (reciente) –incluida la concepción de Arendt y Patočka– según la cual el trabajo «es *siempre* originariamente trabajo para el *consumo*»[15], depende de este equívoco.

Se trata de una metafísica que –dicho con Bronislaw Malinowski–, parte de la idea de «'un hombre económico primitivo' que se encuentra en ciertos manuales de economía»[16]. En realidad, el análisis de las sociedades primitivas muestra que en ellas el elemento no utilitario del trabajo es fundamental, dado que «todo o casi todo el fruto del trabajo de un hombre, y seguramente cualquier excedencia obtenida mediante un esfuerzo complementario, no están destinados a él, sino a sus afines»[17].

En el trabajo convergen, por tanto, muchos aspectos que van más allá de la cuestión de garantizar la vida: en esas tribus primitivas muchas tareas se consagran a objetivos puramente estéticos; en el trabajo se pone en juego, sobre todo, el propio prestigio o reconocimiento de los otros. Lo que queremos decir, aunque no hagamos sino una referencia rápida, es que *al trabajar el hombre asume un lugar en el mundo*, obtiene una identidad. De hecho, el trabajo no representa tan solo «una condición útil para la realización de algo que deseamos», sino aquello por y mediante lo que «nos expresamos y afirmamos a nosotros mismos del mejor modo posible, en medio de las condiciones dadas, aquello por lo que podemos ser y seguir siendo quienes somos»[18].

Así pues, si bien la educación procura la posibilidad de trabajar –en la medida en que *profesionaliza*–, no desempeña un mero papel de funcionalización sistémica, sino un rol formativo esencial para la persona, ya que sin trabajar no puede asumir su lugar

14. K. Marx - F. Engels, *L'ideologia tedesca*, 18.
15. J. Patočka, *Saggi eretici*, 19.
16. B. Malinowski, *Argonauti del Pacifico occidentale* I, 66.
17. *Ibid.*, 67.
18. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, 19.

en el mundo. Este saber no se reduce a un mero saber de control o a un saber para garantizar la vida: se trata de una acción política en toda regla, pues mediante el trabajo uno se inscribe en la comunidad de las personas, se ocupa un «lugar», y se adquiere el sentido del propio ser junto a los otros. La formación profesional (entendida en sentido amplio) consiste en *un abrir a lo posible que se despliega como un enseñar a hacer*. Es algo que no debe subestimarse, de lo contrario perderíamos de vista a la persona en su concreción y dejaríamos de entender el elemento de verdad que contiene la idea según la cual la escuela y la formación deben preparar para la profesión.

3. *No se puede asumir un lugar en el mundo sin un saber de formación*

El trabajo, por sí solo, no abre la existencia a sus posibilidades, porque «aunque está en contacto con la problematicidad de la vida, al mismo tiempo, la oscurece e impide su visión»[19]. Sin un saber de formación, a través del cual se desarrolla la propia personalidad y la capacidad de interpretar el sentido de todo aquello que acaece, el ser humano *no puede* asumir su lugar en el mundo en cuanto apertura de sentido. De modo que, para llegar a ser adulto, se necesita de la *unidad de formación y profesionalización*[20]. Ninguna cultura se limita a producir profesionales (a enseñar una profesión) sino que, mediante relatos, mitos y, en nuestro caso, mediante el saber, habilita al ser humano para habitar el universo del sentido.

Sin este saber, el aprendizaje profesional no puede considerarse formación, sino adiestramiento. Pero este mismo (en cuanto puramente profesional) se convierte en formación en cuanto es reconducido y encuadrado en un saber de formación que permite a la persona asumir conscientemente un lugar en el mundo. En el saber de formación, abrir a lo posible significa hacer emerger la comprensión de los horizontes del sentido en que la existencia se mueve; así, ola propia actividad adquiere una proyección de sentido.

19. J. Patočka, *Saggi eretici*, 19.
20. Aquí no podemos detenernos en estos aspectos. Para una orientación inicial al respecto, cf. M. M. Bergman - S. Hupka - Th. Meyer - R. Samuel (eds.), *Bildung-Arbeit-Erwachsenwerden*.

4. *La persona como ser que se pregunta*

Este saber, sin embargo, es incapaz de insertarse en el movimiento de la existencia y de individualizar a la persona, si no aflora la posibilidad más propia del ser humano: *su carácter interrogativo*, su apertura «al misterio eterno del ente que, incluso en este su misterio que sugiere permanentemente interrogantes que permanecen como tales, trata de descubrir su verdad esencial»[21]. Abrir a lo posible significa tener abierta y preocuparse de que así permanezca *la capacidad de interrogar*. Esta capacidad queda, sin embargo, entorpecida cuando «el uno» se hace con el dominio de nuestra existencia, arrebatándonos la unicidad de la relación consigo mismo, con los otros y con lo posible.

En este sentido, la tradición fenomenológica ha llamado la atención sobre el hecho de que el interrogar nace con la aparición de la idea de verdad, es decir, con la conciencia de la diferencia entre nuestro saber y la verdad. La conciencia de esta distancia marca el inicio de la historia y abre a la persona a sí misma, «al intento continuamente renovado de vivir en la verdad»[22].

4. La especialización del saber, los hombres de hecho y el ejercicio de la razón

1. *La especialización y los hombres de hecho*

Precisamente por ello, una formación que se limitase al desarrollo de capacidades técnicas o a la especialización del saber no prepararía para la vida, para su constante movimiento y para la necesidad que tiene de ser interpretada; no permitiría, en definitiva, el desarrollo de la persona, en la medida en que nosotros mismos somos esa vida. Una especialización exacerbada, que no contribuya al desarrollo integral de la razón y de todos aquellos interrogantes que la constituyen, se arriesga a producir –según Husserl–, «meros hombres de hecho», o sea, a generar aquello que el fundador de la fenomenología ha denominado *crisis*. Con la transformación de la ciencia en técnica, en puro instrumento de

21. J. Patočka, *Saggi eretici*, 57.
22. *Ibid.*, 56.

dominación de la realidad, se desvanece la relación con la ciencia como uno de los *modos del interrogar*, mediante el cual el hombre se deja interpelar por el ser, dado que todo interrogante humano debe ser pensado como respuesta a una interpelación del ser.

La crisis radica concretamente en una cierta forma de transmisión del saber: la formación se deja guiar por la idea de que «quien no domina al menos una disciplina está inevitablemente destinado a bailar al ritmo de la música de los otros»[23]. La idea de formación se mueve aquí dentro de una precomprensión en la que el saber no posee una función formativa, sino *competitiva*, donde la motivación y el objetivo de la formación radican en una experiencia insuficiente de los otros: aquella en que sentirse en relación con significa –como ya hemos apuntado– «compararse». La especialización y el criterio de excelencia se ubican precisamente en aquella orientación de sentido en que el individuo, al tratar de «exceder», sacrifica el propio desarrollo armónico.

2. *La idea de excelencia y el déficit de reflexividad del sistema formativo*

En este sentido, como apreciaban hace años Schorr y Luhmann, reducir el problema educativo y didáctico al único objetivo de asegurar resultados agudiza ulteriormente los problemas de la formación[24]. La idea de excelencia que ha pasado a regir el sistema formativo se está revelando cada vez más, de hecho, como un reflejo del déficit de reflexividad que afecta al propio sistema en su conjunto: *se deja guiar por la idea de selectividad más que por la de formación*.

Se ha extendido la necesidad de tecnificar, burocratizar, premiar o castigar, de calificaciones y distinciones; de un sistema de competición que genera ansiedad, donde la preocupación de todos (tanto seleccionados como excluidos) no es la de formarse o abrirse a lo posible, sino la de conseguir *un signo de distinción*. Este mecanismo destruye de raíz la necesidad de formación y de preocupación por sí mismo, la curiosidad y el espíritu investigador, ya

23. H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, 12-13.
24. N. Luhmann - K. E. Schorr, *Il sistema educativo*, 16.

que entorpece el acceso a ese espacio emotivo que hace posible la formación. Este proyecto pedagógico establece como motivación basilar del sistema formativo la vanidad, el deseo de gloria y el narcisismo, emociones que carecen de un efecto formativo, tanto a nivel individual como colectivo.

En lugar de examinar las propias premisas, el sistema educativo desplaza su déficit de reflexividad al ámbito de la selección, agravando así el problema: las escuelas califican como excelentes a quienes mejor se adaptan a un sistema de interacciones en el que las cualidades más importantes son el narcisismo y la vanidad, más que la formación y la curiosidad, el aparentar más que el ser, el saber adaptarse a un código de signos más que el saber relacionarse con los otros. Los individuos que la sociedad forma así son los que llegan a determinarla como clase dirigente, son los que –como apreciaba Platón en el *Gorgias*– *dominan a los demás sin haber aprendido a dominarse a sí mismos*. Esto no hace sino agravar los problemas. Por ello, una pedagogía fenomenológica debería tratar de generar un incremento de reflexividad pedagógica. Con esta intención desarrollaremos algunos elementos de *reflexión* crítica que conciernen a esa especialización desaforada.

3. *La especialización como tecnificación y el espíritu como interrogación*

Sobre todo se debe a Heidegger la denuncia del afán por la especialización. En su *Introducción a la metafísica* señala el origen del fenómeno en la pérdida de espíritu (*Geist*), en su degradación a inteligencia (*Intelligenz*), entendida como simple raciocinio (*Verständigkeit*). El espíritu –afirma Heidegger en el *Rektoratsrede* que cita en la *Introducción a la metafísica*– «no es la hueca sagacidad, ni el juego del ingenio sin compromisos, ni la ilimitada dedicación a los análisis intelectuales, ni mucho menos la razón universal, sino que el espíritu es el estar dispuesto de una manera originaria y consciente a la determinación de abrirse (*Entschlossenheit*) a la esencia del ser»[25]. El espíritu es la disposición a dejarse interrogar por la realidad, a permanecer abiertos al interrogar.

25. M. Heidegger, *Introduzione alla metafisica*, 59.

Donde se debilita esta disponibilidad se desvanece también la «responsabilidad». Puede hablarse de espíritu, es decir, de persona, cuando existe responsabilidad, que brota de la *conciencia de la diferencia entre el saber y la verdad*; por tanto, de nuestra distancia a la verdad. Como señala Patočka, «la historia no es otra cosa que la conmoción provocada por la certeza en un sentido dado»[26]. Crisis del espíritu significa, entonces, pérdida acerca del sentido que habita la historia y, con él, de la responsabilidad, de nuestro deber de responder. En la medida en que decrece la apertura a la verdad, *la educación se hace imposible*, y toma forma la posibilidad de una transformación radical del sentido mismo de la formación, según el diagnóstico ya clásico de Lyotard:

> El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación [*Bildung*] del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma «valor». El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado según un nuevo tipo de producción: en los dos casos, para ser cambiado[27].

Es lo que podemos entender como *depotenciación* del espíritu, es decir, su reducción a inteligencia, el prevalecer del «desolador frenesí de una técnica desenfrenada y una organización sin raíces del hombre masificado»[28].

4. *La especialización como reducción de la razón*

Lo que Heidegger trata de decir es que toda forma de pensamiento tiende a presentarse como válida en cuanto puede ofrecer una eficacia práctica. Obviamente, esto también afecta a la pedagogía: pretende ser científica y tener utilidad social solo en virtud de su eficacia. Y eficacia se entiende como respuesta a las exigencias de un sistema particular o, dicho de otro modo, la aceptación

26. J. Patočka, *Saggi eretici*, 130.
27. J. F. Lyotard, *La condizione postmoderne*, 12.
28. M. Heidegger, *Introduzione alla metafisica*, 48.

de unas exigencias sistémicas, asumiendo un decurso operativo en que lo único que cuenta es la efectividad. En consecuencia, esta *pedagogía que tiende a presentarse como tecnología* (a menudo bajo la denominación de didáctica), concebirá la educación desde aquella interpretación que considera las cosas según el *beneficio que son capaces de proporcionar*: la verdadera educación y formación será la que permite un retorno en términos de retribución, de adquisición de prestigio social, de comerciabilidad... Que es precisamente lo que hemos llamado «el uno», aquel ámbito anónimo que da cuenta de un defectuoso modo de estar en el mundo, *aquel estado de falta de formación que la formación debe colmar*.

Debemos tenerlo en cuenta si queremos superar el déficit de reflexividad de la pedagogía. Cosa que podemos hacer si partimos de la visión de Husserl, para quien la crisis cultural que invade la esfera de la transmisión del saber (la educación) deriva de la merma de aquella confianza en la razón que caracterizó el origen mismo de la historia europea. Esta crisis radica –según Husserl en una *reducción* de la noción de razón que, al perder su sentido original griego, acaba por malinterpretarse a sí misma, entendiéndose como mera razón *instrumental*, cuya única finalidad es medir, contar y clasificar la realidad, no *comprenderla*.

En la medida en que el discurso racional se limita al cálculo, el europeo se descubre «en un mundo que deviene incomprensible, donde se pregunta en vano 'por qué' y se interroga en vano por el 'sentido' que el intelecto y la voluntad habían reconocido con tanta certeza»[29]. Se ve incapaz de responder a la pregunta «por qué». No existe un porqué. En lo que toca a nuestro tema, aparece el riesgo de pasar de una escuela que prepara para los exámenes, en lugar de para la vida, a una educación que prepara para la profesión, *pero no para vivir como seres humanos*. De hecho, se ha extendido la idea de que de que «solo un saber eficaz es un saber auténtico»[30]. Se produce así una ruptura radical con la idea misma de formación vinculada al cuidado del alma como «praxis que afecta a la vida entera», que es la formación que «ha engendrado a Europa»[31].

29. E. Husserl, *Logica formale e trascendentale*, 8.
30. J. Patočka, *Saggi eretici*, 93.
31. *Ibid.*, 91-92.

Asistimos a la reducción del hombre y de la razón, entendida como capacidad de interrogar. Para los griegos la razón consistía en un intento de dar respuesta racional a todos los interrogantes del hombre: la estructura del universo, la técnica, el destino de la existencia. Debía señalar qué significa vivir una vida buena, humana. Dejar de percibir el *nexo de la razón con el todo*, reduciendo su alcance a «especialización», lleva a la disgregación de la razón en cuanto modo humano de estar en el mundo. Según Husserl:

> En medio de nuestra indigencia vital –se afirma– esta ciencia no tiene nada que decirnos. Justamente ella excluye por principio las preguntas que, en nuestros desdichados tiempos, son más candentes para el ser humano, abandonado a perturbaciones fatales: las preguntas por el sentido o el sinsentido de la existencia humana[32].

A la vez, esta desorientación existencial supone una pérdida intelectual que reverbera sobre el plano de la praxis ética y política. En efecto, el escepticismo que ha invadido la idea de razón no tiene tan solo un significado teorético –que consiste en poner en duda la actividad racional–, sino que implica que la propia vida activa quede privada de su propia normatividad y posibilidad de establecer normas de valoración mediante la razón práctica: «¿Qué puede decir esta ciencia sobre la razón y la sinrazón, qué puede decir sobre nosotros los hombres en cuanto sujetos de libertad?»[33]. De ahí la idea de una enmienda del saber «llamada a reformar todo nuestro aparato científico, y a rescatarnos de toda especialización»[34].

5. Formación y orden del saber

1. *Especialización y disgregación del orden del saber*

El exceso de especialización oscurece el hecho de que las ciencias son obra del espíritu humano –el *intento de responder a los interrogantes que plantea la existencia*– y tienen su origen en un trabajo orientado según un propósito. Tal propósito, en cuanto perseguido por toda ciencia, es el que crea un orden originario, *un*

32. E. Husserl, *La crisi delle scienze*, 35.
33. *Ibid.*, 36.
34. E. Husserl, *Storia critica delle idee*, 28.

sistema del saber; y si bien toda ciencia presenta multitud de resultados que llamamos verdades, «estas verdades de la ciencia no constituyen un masa sin nexos. [...] Toda producción se halla bajo ideas teleológicas superiores que actúan como guía y, en definitiva, bajo la idea teleológica suprema de la ciencia misma»[35]. Es decir, de la idea de verdad en cuanto tal, no como aquello que puede ser visto, sino como *lo que abre a la visión y la interpretación*.

La especialización y la formación que se limitan a crear profesionales se presentan, por tanto, como un discurso que cierra en lugar de abrir a lo posible, pues trata de *detener el movimiento del interrogar*, que constituye el nervio mismo de la existencia y de la razón humanas. Se trata de una cerrazón que censura el propio dinamismo de la razón, al que Husserl y Heidegger llaman *espíritu*. Espíritu no dice relación con la ociosidad del aristócrata, sino con una actitud y una apertura: como sucede al redescubrir «tras el simple problema de construir un nido para pájaros toda una tradición cultural abocada en las disciplinas que sirven a este 'específico' bien de cultura»[36].

2. *Los contenidos desordenados no producen formación*

No vamos a desarrollar aquí estos temas desde un punto de vista teorético, sino a captar su potencialidad pedagógica. En este sentido, es clara la idea que Husserl tiene en mente cuando dice que las verdades científicas no constituyen una masa sin vínculos: *a los jóvenes no se les pueden presentar contenidos desordenados*, porque se sobrecarga la memoria y la hacen artificial, dado que los contenidos que se presentan así no lo hacen como respuesta a interrogantes y, por tanto, no orientan, es decir, ni forman en cuanto apertura a lo posible ni incrementan la comprensión del mundo en que se habita. Los contenidos deben ser presentados según *un orden sistemático*, de manera que «las verdades singulares conformen entre sí, según estructuras fijas, nexos de verdad orientados hacia lo inferior y lo superior»[37].

35. *Ibid*., 26.
36. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, 150.
37. E. Husserl, *Storia critica delle idee*, 26.

3. *La filosofía como introducción a la articulación del saber*

De ahí también el sentido didáctico de la relación entre filosofía y ciencias que, al ser presentada a menudo como una relación extrínseca, tiende a favorecer la pérdida de sentido de la enseñanza de la misma filosofía. Una de sus tareas es, de hecho, la de actuar como *introducción a la articulación del saber*. Debe *ofrecer a los jóvenes la trama de sentido en que se inscriben el resto de las ciencias y contenidos científicos*, con el fin de superar la excesiva especialización y permitir una comprensión de las ciencias no como mera técnica, sino como acceso a lo real o, al menos, como un intento de lograrlo. Desde este punto de vista no es necesario elegir una filosofía determinada: lo importante es que el estudiante sea confrontado con la posibilidad de comprender la necesidad de articulación unitaria de las ciencias.

Según Husserl, esto se revela más urgente cuanto, de manera creciente, «la situación espiritual general nos llena de una insatisfacción tan profunda que ya no nos es posible seguir viviendo de sus normas y formas presentes»[38]. Entre especialización, tecnificación y profesionalización del saber, por una parte, y degradación del espíritu a habilidad e inteligencia, por otra, se abre el camino –del que hablaba Heidegger– que consiste en reducir la razón a un instrumento encaminado a definir, en el mejor de los casos, los medios que hemos de emplear para lograr ciertos fines; revelándose incapaz de ayudarnos a definir qué fines, individuales y colectivos, deben ser perseguidos.

En esta dirección, especialización y profesionalización se abaten sobre la vida privándola de sus propios objetivos normativos y de la posibilidad de establecer normas de valoración mediante la razón práctica. La especialización vacía y hace inútil la esfera pública y la discusión racional en torno a aquellos fines que se han de perseguir, puesto que el único criterio que permite aceptar un argumento es la *performance*. Como ha señalado Lyotard:

> En el nuevo contexto de deslegitimación, las universidades y las instituciones de enseñanza superior son de ahora en adelante solicitadas para la forja de competencias, y no de ideas: tantos médicos,

38. *Ibid*., 38.

> tantos profesores de tal o cual disciplina, tantos ingenieros, tantos administradores, etc. La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación, sino que proporciona al sistema los jugadores capaces de asegurar convenientemente su papel en los supuestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad[39].

En este sentido, la pregunta acerca de la articulación unitaria del saber, el interrogar y la reflexión se revelan pura «charlatanería hueca», puesto que de ellas no se siguen efectos prácticos o consecuencias técnicas. Aunque, desde el punto de vista pedagógico, lo que produzca sea el aumento de la incapacidad para comprender el vínculo entre las diversas disciplinas curriculares.

4. *No se puede proponer la unidad del saber mediante interconexiones, sino volviendo a la experiencia*

Se trata de un aspecto muy presente en la discusión pedagógica contemporánea. Edgar Morin ha señalado que «nuestra civilización y, en consecuencia, nuestro modo de enseñar, ha privilegiado la separación a costa de la interconexión, el análisis sobre la síntesis»[40]. Dicho lo cual, conviene preguntarse por las consecuencias que esto pueda tener para la enseñanza y la construcción de un currículo, sobre todo en una situación cultural en la que realmente no es factible presentar «un sistema absoluto de proposiciones», o «escribir un libro en que se dé cuenta de manera definitiva de la totalidad de la experiencia humana»[41].

La dirección que indica la fenomenología es clara: mientras para Morin y muchos otros se trata de poner en relación las adquisiciones de los distintos campos del saber *a posteriori*, para la orientación fenomenológica la comprensión y articulación unitaria de las disciplinas deben proponerse *reconduciendo las teorías a la experiencia*. Esto no significa, obviamente, retrotraer las proposiciones científicas y el saber a un *fundamento último* del que derivar deductivamente todo porque, claramente, «es imposible

39. J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, 88-89.
40. E. Morin, *La testa ben fatta*, 19.
41. E. Morin - É. Ciurana - D. Motta, *Educare per l'era planetaria*, 27.

recoger todo el saber en una única matriz, a menos que tal unidad se sostenga sobre una base ideológica»[42].

La tradición fenomenológica rompe con el modo en que se presenta la instancia fundacional en la modernidad. Según esta, la idea de la unidad del saber nos la ofrece *la imagen de la serie*, pues solo donde existe serie existe orden. De hecho, «todas las cosas se pueden ordenar según ciertas series [...] ya que el conocimiento de unas puede derivar del conocimiento de las otras»[43]. Para Husserl, en cambio, la unidad del saber no debe presentarse como deducción continua.

Este es el aspecto caduco de la modernidad que conviene dejar atrás, puesto que pensando la noción de fundación como *deducción* del saber a partir de un principio único, Descartes «no ve lo absurdo de tal concepción y de la teoría de la evidencia que constituye su fundamento»[44]. El objetivo que se propone Husserl es completamente diverso: «No consideramos las evidencias [*Einsichtigen*] adquiridas como fundamento de una matemática universal, de una ciencia del mundo absolutamente abarcadora»[45]. *La unidad del saber debe presentarse retrocediendo de las teorías a los fenómenos que las teorías tratan de explicar.*

Enseñar significa contribuir a que afloren espacios de experiencia concreta; explicitar los interrogantes que brotan de ellos y presentar el saber como una serie de realizaciones mediante las que los seres humanos buscan las respuestas a las preguntas del mundo de la vida, tratan de percibir los vínculos existentes entre los fenómenos de la experiencia y comprender ese mundo que habitamos en nuestra experiencia preteórica: el habitado, sobre todo, por el niño al que tratamos de presentar el ámbito específico de cada una de las distintas disciplinas.

De hecho, los elementos de la ciencia física (átomos, moléculas, núcleo, electrones) forman parte de una construcción intelectual que se desarrolla a partir de un algo de la experiencia. Por eso, *la enseñanza escolar debe considerar el desarrollo de*

42. B. Martini, *Formare ai saperi*, 25.
43. R. Descartes, *Regole per la guida dell'ingegno*, 250.
44. E. Husserl, *Storia critica delle idee*, 88.
45. Id., *Einleitung in die Logik und Erkenntnistheorie. Vorlesungen 1906-1907*, 189.

aquellos procesos que conducen de la experiencia a las teorías. De lo contrario, las teorías no se podrán entender en su relación veritativa con el mundo, sino como meras técnicas, algo que se aprende de memoria, tal como sucede en la actualidad. En esto consiste precisamente la crisis de la enseñanza: «Los estudiantes memorizan fórmulas e incluso logran relacionar con ellas los datos de un problema concreto, pero sin 'ayuda' son incapaces de elegir, entre las fórmulas que conocen, la que mejor se ajusta al caso concreto»[46].

La enseñanza, en cambio, debe partir de la experiencia y del sentido común, puesto que «es precisamente *lo que percibimos aquello que el físico siempre y por principio estudia y determina científicamente*»[47]. Si el físico afirma que una cosa está constituida *en realidad* de átomos, es precisamente de esa cosa de lo que habla. Y solo puede hablar de átomos en cuanto existen motivaciones racionales, en la experiencia, que lo inducen a considerar esa cosa de la que hace experiencia como constituida por átomos. Aquello que el físico «observa y somete a experimentación, que ve continuamente, que agarra con la mano, que coloca en el platillo de la balanza o introduce bajo el microscopio: es eso y nada más que eso lo que se convierte en sujeto de los predicados de la física, como el peso, la masa, la temperatura, la resistencia eléctrica, etc.»[48].

En suma: existe un primado del mundo de la experiencia que no se puede negar, de manera que la educación debería remitir al estudiante a aquellos procesos que, a partir del terreno de la experiencia, conducen a los conceptos de la ciencia. Sin embargo, llevar las ciencias y las teorías a la experiencia, enseñar recorriendo estos procesos, significa señalar que la articulación unitaria del saber no debe ser considerada *a posteriori*, pues es verdaderamente imposible desde el punto de vista pedagógico.

No es razonable pensar que un joven de 16 o 17 años, aunque se le guíe, sea capaz de reconstruir de manera sintética los resultado de la química, de la biología o de la física. La unidad del saber ha de considerarse a partir de la reconducción de las

46. H. Gardner, *Sapere per comprendere*, 125.
47. E. Husserl, *Idee. Libro primo*, 130.
48. *Ibid.*, 131.

disciplinas a la experiencia unitaria del mundo: *su articulación procede de la articulación de la experiencia*. Desarrollemos un poco más esta idea.

6. Unidad de saber y enseñanza

1. *Importancia didáctica de una articulación preliminar del saber*

Hemos de preguntarnos cómo se puede reconstruir la unidad del saber, considerando el cambio de condiciones determinado por el imparable desarrollo de las ciencias y la creciente autonomía adquirida por los diversos campos del saber, a partir de esa única matriz que fue la filosofía. Lo que constituye una tarea y un desafío no solo desde el punto de vista de los objetivos de la formación, sino también didáctico. No en vano, uno de los motivos fundamentales de la crisis que padece la formación escolar reside en el hecho de que los jóvenes no tienen una idea clara de las relaciones que existen entre los diversos ámbitos disciplinares; van de una clase a otra sin percibir entre ellas continuidad, como si se tratase de mundos que no se comunican entre sí.

Desde el punto de vista formativo, una de las primeras cosas de las que hay que tomar conciencia es que *no puede darse formación efectiva en las diversas disciplinas sino se advierte el orden que existe entre ellas*, o su articulación. Se necesita una mirada previa que consienta a los estudiantes ubicar lo que descubren en cada materia dentro de un cuadro unitario, que está continuamente ampliándose y modificándose. Estar en posesión de dicho cuadro permite un aprendizaje ligado a la vida, es decir, inserto en el movimiento de una vida que desea comprenderse a sí misma a partir de contextos de acción y problemas concretos, más que de planteamientos artificiosos.

Pero esto exige una enseñanza que se presente como continua *actualización* de contenidos, en lugar de memorización basada en la repetición. Desde el punto de vista formativo, aprendizaje no significa adquisición y almacenamiento de contenidos, sino *transformación y ampliación de la propia mirada sobre el mundo, para aprehender y modificar el contenido en el seno de una vida que se comprende a sí misma*.

2. *La función formativa de la filosofía en su relación con el resto de disciplinas*

Naturalmente, el modo en que debe proyectarse esta mirada está sujeto a una discusión en que pueden considerarse varias *opciones filosóficas*. La fenomenología entiende que la filosofía debe desempeñar el *oficio* de abrir a la compleja articulación de las diversas disciplinas, y delinear el cuadro en que ubicarlas. Esto implica un cambio profundo y radical en el modo de enseñarla, en los programas y en la formación de los docentes de filosofía, dado que hoy no se enseña filosofía, sino más bien historia de la filosofía. En su situación presente apenas atrae el interés de los estudiantes y, cuando lo consigue, lo hace en forma de impacto emotivo o provocando cierta desafección hacia el resto de las disciplinas, como, por ejemplo, las científicas.

Al contrario, la enseñanza de la filosofía ha de entablar relación con esos otros campos del saber que se han hecho autónomos: *debe confiársele, por tanto, la función pedagógica de abrir al conjunto de las disciplinas*, en lugar de seguir contando las «grandezas de su historia». Si tal cosa pudo tener sentido en una época de vigencia de las grandes metanarraciones, hoy ya no lo tiene. Por consiguiente, es la idea de la filosofía como historia de la filosofía la que hay que poner en tela de juicio. Esta es una decisión bastante reciente que debe considerar con mucho cuidado los motivos existentes para deconstruir la transformación de la filosofía en historia de la filosofía, señalando la estrecha relación que guarda esta idea con el predominio del ser como tiempo y no como espacio, que es la que ha caracterizado los siglos XIX y XX, y se halla hoy en franco declive.

Se trata de tomar una decisión de gran calado desde el punto de vista cultural, pues ha de ser contestado no solo el fundamento teorético, sino sobre todo educativo –que es el que nos interesa en este momento–, de todas aquellas concepciones que *disuelvan el campo y objeto mismo de la filosofía y, en suma, su función educativa*. Se podría decir que las diversas ciencias se han apoderado de campos objetuales que pertenecieron a la filosofía, y que esta ya no dispone ni de un objeto específico, ni de un campo propio de experiencia. Podemos afirmar que la física se ocupa de la naturaleza material y de aquel tipo de experiencia en que los objetos entran en relación causal entre sí; la biología de la naturaleza viviente, la matemática del mundo de los números y sus reglas, la psicología de la psique... Pero ¿y la filosofía? ¿Puede presentar un objeto específico y un ámbito propio de experiencia? Un interrogante embarazoso al que muchos filósofos ya dieron, y darán después de Husserl, una respuesta negativa. La filosofía –según convicción bastante difundida– carece (ya) de objeto y campo de experiencia. Con el desarrollo de las ciencias particulares ha perdido totalmente su función, de manera que solo resta su historia; una historia que, además, quizás solo narra la mitología de la humanidad occidental. Una mitología que, en nuestra época positiva, consideramos definitivamente abandonada.

3. *El primado de la experiencia en la enseñanza*

El proyecto de la fenomenología favorece, en cambio, la elaboración de otra visión acerca de la unidad del saber, que permite proponer otra dirección a la formación: las ciencias no caen del cielo, sino que se desarrollan a partir de la experiencia y conforman el intento de explicar aquello que sucede en nuestro mundo de la vida. Por tanto, *la unidad del saber debe ser considerada a partir de la experiencia del mundo*; indicando cómo las ciencias se desarrollan a partir de este único mundo (el de la realidad experimentada) y constituyen un intento de respuesta a las preguntas que plantea la experiencia.

4. *La tendencia a renunciar a una articulación disciplinar*

Ahora bien, esta es una perspectiva que parece bastante alejada del presente. De hecho, no es difícil darse cuenta de que, en la actualidad, la discusión va por otros caminos. Sobre todo, en el seno de la llamada perceptiva posmoderna –que ha mostrado ya todas sus fragilidades teóricas y presupuestos ideológicos–, donde a menudo se afirma que, puesto que hemos de renunciar a la idea de filosofía como disciplina capaz de ofrecernos una visión unitaria sobre la realidad o sus estructuras fundamentales, es necesario renunciar también a una arquitectura fuerte, a una conciliación

entre las diferentes formas del saber, dejando abierto –por decirlo así– el conflicto entre las facultades, y considerando esta situación como un momento positivo en el ámbito de una investigación que no tiene fin y trata de dejar atrás –como carente de sentido–, la idea misma de fundamento y unidad del saber. Tan solo existirían saberes que avanzan y se desarrollan, sin que existan entre ellos vínculos fundantes: «anything goes».

En tal contexto, la exigencia de unidad del saber parece condenada a parecer una proposición débil. Se podría afirmar que la filosofía puede mantener su *razón de ser* con vistas a la unidad del saber, mas no en cuanto legitimada para definir y delimitar anticipadamente, a priori, las esferas del saber, arrogándose así un derecho injustificado. De manera más modesta, está llamada a trabajar sobre los resultados de las ciencias empíricas, tratando de hallar vínculos entre sectores disciplinares que son muy diversos y se encuentran en un equilibrio inestable, siempre sujetos a cambios.

En ese sentido, la filosofía *puede aspirar a una concepción del mundo*, pero de manera inversa a como sucede en las filosofías fundacionales. Mientras en estas la filosofía debe determinar a priori ámbitos y relaciones entre disciplinas, en su forma débil debe ir a remolque de las ciencias: la filosofía no circunscribe las regiones ontológicas en que trabajan aquellas, sino que se deja interrogar por los resultados específicos y por los nexos que ponen de relieve los descubrimientos científicos.

5. *El objetivo pedagógico de la filosofía*

Husserl trata de distanciarse de ambos modos de pensar. La tarea de la filosofía consiste, para él, en definir el lugar en que se constituye el saber y delimitar así las diversas ontologías regionales (ámbitos disciplinares específicos). Se trata de sacar a la luz aquellas operaciones subjetivas de las que brota todo saber y toda razón y en las que se da cuenta de la diferencia entre saber verdadero y mera opinión, entre razón y sinrazón. La tarea de la filosofía reside en señalar el núcleo único en que radica toda razón –en lugar de tratar de reducir a unidad diversos tipos de saber a partir de los hechos–, tratando así de conciliar los varios resultados de las diferentes disciplinas dentro de un sistema coherente.

Para Husserl *no es posible la unificación a posteriori de aquello que no se encuentra unido en origen*. En lugar de fijarse en las oposiciones y tratar de conciliarlas, hay que esforzarse por penetrar en la raíz única de las ciencias, de alcanzar, por tanto, aquellos a priori presentes en el mundo de la vida que hacen posible determinadas divisiones en el campo del saber.

Si queremos dar razón, fundar y entender los nexos que vinculan los diversos saberes, hemos de interrogarnos sobre el lugar en que se constituyen sus conceptos. Esto nos reconduce a la experiencia, ya que todo pensamiento, concepto, ley física o matemática se conforma a partir de actos de experiencia, en los que hallan su evidencia y justificación. Por lo tanto, toda enseñanza *ha de proceder no mediante la presentación de conceptos ya formados y fórmulas que aplicar, sino haciéndolos aflorar desde la experiencia*, indicando los fenómenos de la misma a que tratan de responder y el modo en que se han formado los conceptos de un ámbito disciplinar. En este sentido, *el discurso educativo es un discurso revelador, que ayuda a ver* o permite captar los vínculos presentes entre los propios fenómenos, que el estudiante no habría percibido por sí solo.

Decir que un átomo de oxígeno comparte electrones con dos átomos de hidrógeno en una molécula de agua, dando lugar así a un conjunto químico, es algo que solo cabe aprender de memoria, si no se explica *cómo llegamos a saberlo, es decir, cuáles son los procesos de experiencia que llevan a la concluir que las cosas son así*. Una cosa es recordar una fórmula, repetirla para memorizarla, y otra recordar lo que se ha comprendido. Esa es la diferencia que no se capta cuando se piensa que la memoria a largo plazo se forma mediante la repetición. Enseñar de este otro modo tal vez supone menos carga de contenidos, pero al menos podemos hablar de enseñanza y aprendizaje, esto es, de comprensión, en lugar de mero adiestramiento. Se trata así de retomar la perspectiva de la narratividad porque, en efecto, «tal vez nos hemos equivocado al separar la ciencia de la narración de la cultura»[49].

Esto no significa que conceptos y teorías deban quedar reducidos a la experiencia y, en particular, a la percepción. Sería vano *retrotraerlos* a la experiencia para proponer después idealizacio-

49: J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, 55.

nes que *sobrepasan* el plano de la experiencia. Por ello, ante la pregunta acerca de si debemos «concebir los objetos de la geometría como imágenes controladas por un sistema de definiciones y relaciones lógicas o, viceversa, como representaciones simbólicas generales, que encuentran en las figuras su representación figurativa»[50], la didáctica fenomenológica se orientaría en el sentido de *volver sobre el límite que marca el paso del espacio percibido al espacio pensado*.

Por tanto, si la didáctica «pone en el centro de la propia reflexión-proyecto, teórica y operativa, una finalidad dialéctica y sinérgica: la *interacción-comunicación* entre *el sujeto que se educa* (ya se trate de un niño, un adolescente, una persona adulta o un anciano) y los objetos de la educación (ya se entiendan como conocimientos o como modelos de comportamiento socio-afectivos y axiológicos)»[51], entonces se trata de mostrar cómo se constituye el objeto mediante actos subjetivos del sujeto que se educa[52]. Se trata, por tanto, de clarificar *la relación entre el mundo de la teoría objetiva y el de la intuición concreta*: teniendo presente, por un lado, *su contraste*, que consiste en el hecho de que los conceptos científicos no gozan de aquel grado de intuición que es característico de las cosas de nuestra percepción; y, por otro, su inescindible unidad, por la que cualquier construcción conceptual, al menos en su pretensión de ser verdadera, puede alcanzar su verdad real solo remitiendo a las evidencias del mundo de la vida. Precisamente por ello, los productos de un proceso de idealización deben ser remitidos al terreno del que proceden, y dichos procesos de idealización pueden siempre, en línea de principio, ser reconstruidos.

6. *La educación exige el constante retorno a la experiencia*

Husserl retoma con ello la gran tradición que atribuye a la filosofía la tarea de proporcionar unidad a la totalidad del saber, de determinar la división de las ontologías regionales, de asignar a cada disciplina su lugar e incluso *los límites de su investigación*. *La educación fenomenológica* reclama, por tanto, un constante retorno a la experiencia en que radica toda ciencia y saber, a partir de la cual es posible comprender los nexos y confines que separan los ámbitos del saber y la razón.

50. B. Martini, *Formare ai saperi*, 107-108.
51. F. Frabboni, *Didattica generale*, 19.
52. P. Bertolini, *La verità del senso e l'azione educativa*, 83.

Todo ello se revela necesario para huir de esa especialización a ultranza que amenaza con disgregar la noción misma de razón, transformando cada una de sus partes en ámbitos cerrados y a los hombres, en consecuencia, en seres carentes de una visión unitaria del mundo en que viven. La unidad no se construye dogmática o deductivamente, sino mediante la vuelta del saber a la experiencia, *a nuestro mundo de la vida que es único, unitario y articulado*, y hace posible por ello una estructura unitaria del saber.

Según Husserl, las ciencias, aun las más desarrolladas, provienen y se desarrollan a partir de «conceptos y presupuestos derivados de la apercepción precientífica del mundo»[53]. Lo que sucede es que en su proceso de desarrollo y *transmisión del saber*, se olvidan del modo en que esos conceptos han surgido de la experiencia, y así acaban transmitiendo fórmulas y conceptos que *no reactivan su contenido originario de sentido*. Esto es lo que está sucediendo con el «manual», reciente invención y bastión de la formación en los dos últimos siglos, del que será difícil pero necesario liberarse.

El manual ofrece, de hecho, productos, pero *oculta* los procesos de formación de los mismos, es decir, no deja ver esos procesos que conducen desde la experiencia al concepto y la ciencia. Cuando sucede esto dejamos de tener una comprensión viva, y las ciencias pasan de ser una apertura cognoscitiva originaria y un proyecto destinado a la comprensión de la verdadera estructura del mundo, a fórmulas vacías, *no para ser comprendidas* sino para ser aprendidas de memoria. *La ciencia se convierte en técnica*.

7. *Aprender significa comprender activamente, y no memorizar y almacenar*

La discusión sobre el valor de la memoria en el seno de la didáctica se mueve dentro de una concepción defectuosa de la enseñanza, en la que *la educación como operación de revelación ha cedido ante el aprendizaje como almacenamiento de contenidos*.

53. E. Husserl, *Einleitung in die Logik und Erkenntnistheorie*, 96.

Insistir sobre el retorno a la experiencia significa, entonces, pronunciarse a favor del *aprendizaje como comprensión más que como memorización*.

La vuelta a la experiencia facilita una presentación más crítica y vital del proceder de la investigación científica: por ejemplo, llamando la atención de los estudiantes sobre el carácter racional aunque falible de la empresa científica (tal y como se desprende de las divergencias visibles entre los propios científicos no apenas se pasa de la investigación estrictamente científica a la *valoración de los resultados obtenidos*). En este sentido, algunos son proclives a una interpretación materialista, otros a una interpretación más energética... Poniendo así de manifiesto que el problema de la valoración última de los resultados científicos, es decir, de *su sentido*, no pertenece a la investigación científica sectorial: «La lucha interna entre partidos no está relacionada con lagunas dentro del conocimiento científico de la naturaleza, sino con la interpretación de teorías extraordinariamente elaboradas»[54]. Por eso, *la ciencia no se resuelve en técnica sino que consiste en un modo de interrogar, un ejercicio de la razón*.

8. *Cultivar la conciencia de que las ciencias son interpretaciones de la realidad: el riesgo del objetivismo*

El riesgo que corre hoy la educación es el de que el libro de física o de historia se convierta en «la realidad», o se pierda de vista el nexo entre el manual y el mundo de la experiencia. Volver a la experiencia significa, en cambio, mostrar el *origen* del problema, situar al estudiante ante los enigmas del mundo que constituyen el punto de partida de toda investigación, y ayudarle a tomar conciencia de que el libro de texto es una interpretación de esa realidad experimentada. Por ello señala Husserl que

> la ciencia natural no es otra cosa y no quiere ser sino ciencia de la naturaleza, presuponiendo como válido –antes de cualquier otra precisa elaboración metódica de los datos de la experiencia–, lo que le prescribe básicamente el sentido general de la naturaleza en cuanto donación de experiencia que llega a expresarse mediante las palabras empleadas en la descripción de la actitud natural y su contenido, del mundo natural en cuanto tal: las palabras cosa, propiedad, modificación, causa, efecto, espacio, tiempo y, desde otra vertiente, persona, vivencia, acto, manifestación, disposición, etc.[55]

54. *Ibid.*, 98.

A diferencia de otras posturas filosóficas, insistentes en el análisis metodológico de la estructura de las ciencias, para Husserl la delimitación de los ámbitos regionales y la clarificación de los conceptos fundamentales de las diversas disciplinas debe suceder «sobre la base de una consideración concreta de esos contenidos materiales del mundo de la experiencia»[56], puesto que este representa un *a priori* al que se encuentra ligada la entera construcción ulterior de las ciencias.

Todo objeto de la ciencia es tal en cuanto correlato intencional de una actividad cognoscitiva del sujeto cognoscente. *Los conceptos no caen del cielo*, se forman y desarrollan a partir de una red de experiencias, que implica obviamente un sujeto que haga experiencia. Conviene partir de aquí para dar razón de aquello que llamamos mundo objetivo, esclareciendo los conceptos y remitiéndolos a las operaciones subjetivas mediante las que surgieron. Por ello, según Husserl, conviene tornar a la experiencia, al mundo en que vivimos todos y vive el propio científico, pues es a partir de ese mundo intuitivo como pueden comprenderse los conceptos fundamentales de las ciencias, su génesis y procesos de formación; los mismos a los que debe recurrir continuamente la educación.

55. E. Husserl, *I problemi fondamentali della fenomenologia*, 24-25.
56. Id., *Natur und Geist*, 105.

9
LA VUELTA A LA EXPERIENCIA Y LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

1. La comunicación educativa como «mostrar»

1. *El ser junto a otros y la comprensión recíproca son posibles por estar en un mundo común*

Hemos señalado que existir consiste en habitar un orden dado de significados y que, precisamente por esto, un ser humano se encuentra originariamente con los otros. Ser con otro significa hallar otro ser que se encuentra en el mundo, es decir, que posee una comprensión de ese horizonte de sentido. Por tanto, «los otros comparecen desde el *mundo*»[1], también en lo concerniente a la relación educativa. Encontramos a los otros a partir de esta actitud práctica: para explicar a un niño el significado de un objeto de nuestro mundo, le mostramos aquello para lo que sirve.

Así pues, la relación con el otro no es extrínseca a un ser que tiene ya una comprensión del mundo, puesto que *tener una comprensión del mundo implica, estructuralmente, estar en relación con otros*. No es posible comprender la utilidad de los objetos sin estar en relación con los otros, sin observar cómo los utilizan los otros. No se puede estar en el mundo sin estar, al mismo tiempo, con los otros.

Y viceversa, podemos comprender las intenciones, los proyectos, las emociones y las acciones de los otros precisamente porque estamos en un mismo mundo. La comunicación educativa debe ser pensada partiendo de la relación entre sujetos prácticos, dados al hacer, aunados por el mundo del que cuidan:

1. M. Heidegger, *Essere e tempo*, 154.

> El ser uno con el otro se anuncia en el relacionarse con el mismo. Para una multiplicidad de sujetos la mismidad es aquello que les es común, un tener algo en común, un participar en la desvelación (verdad) del ente en cuestión[2].

Nuestra experiencia del otro radica, por tanto, en la común pertenencia a un mundo que nos ocupa. *Solo en la medida en que el ente es ya manifiesto se puede discutir en torno a él*, puede ser explicitado. Esto significa que es la apertura de un determinado ámbito de significados la que hace posible la intersubjetividad comunicativa y la atención compartida, puesto que la comprensión recíproca implica «la coordinación de la interacción del niño con los objetos y el resto de personas, dando lugar a un triángulo referencial del que forman parte el niño, el adulto y el objeto o el acontecimiento sobre el que se centra la atención de ambos»[3].

Por tanto, no es la comunicación la que hace posible el estar juntos y la transmisión de significados. Un mundo se estructura, de hecho, como una totalidad de referencias de sentido en cuyo seno se presentan los objetos como utilizables para un fin; un uso que define su significado y no se encuentra en la mente, sino en el mundo. Es así como puedo comprender al otro: no porque entre en su mente, sino porque lo sigo en su actuar en el mundo. Son las referencias que se dan entre los objetos del mundo y la comprensión que tengo de su posible uso las que me indican el sentido de la acción del otro o de sus intenciones. Al hacer experiencia del otro como aquel que tiene una relación intencional con los objetos del mundo, puedo comprender su acción en el mundo.

2. *No nos ponemos en lugar del otro, sino que seguimos su actuar en el mundo*

Y así, al ver al otro cogiendo un martillo y un clavo en un determinado contexto de sentido no solo comprendemos lo que está haciendo –el sentido de su acción–, sino que podemos anticipar cómo actuará, por tanto, sus intenciones. Es el mundo que compartimos el que guía la comprensión. No es que yo me ponga en

2. M. Heidegger, *Einleitung in die Philosophie*, 106.
3. M. Tomasello, *Le origini culturali della cognizione umana*, 83.

lugar del otro, sino en su situación: *comprendo al otro en cuanto referido a un evento del mundo circundante*. Por ello Heidegger afirma que es necesario evitar el equívoco que consiste en entender la trasposición en el otro como un ocupar el lugar del otro –un imaginario situarse en su lugar– o, por decirlo así, simularlo, es decir, comprender la empatía como una transposición «*solamente como-si; hacer como-si* yo fuese el otro ente»[4].

3. *Una manera defectuosa de entender la relación: desconfianza y disimulo*

En Gopnik, Meltzoff y Kuhl encontramos una manera ontológicamente inadecuada de plantear el problema, en la medida en que parten de una pregunta equivocada: «Dedicamos la mayor parte de nuestra vida activa a descifrar la mente del otro: ¿Por qué lo ha hecho? ¿Dice la verdad?»[5]. Parten, por consiguiente, de la idea de que la relación se da entre dos mentes y que solo cada sujeto sabe lo que sucede en su mente. Pero esto es precisamente lo que Heidegger entiende por experiencia defectuosa, es decir, no originaria. Originario es el estar juntos en el mundo, en vista de aquello que hay que hacer o de los proyectos que hay que realizar; como en el caso del mecánico: «¡Pásame la llave inglesa!». No se trata aquí de entrar en su mente o de descifrarla, sino de comprender al otro en su estar en el mundo. La cuestión de descifrar la mente del otro se plantea cuando *hemos dejado de estar juntos en el mundo*, cuando el estar juntos asume *la forma de la desconfianza y el disimulo*.

En tribus como las estudiadas por los antropólogos, el estar juntos es público, el *potlach* o intercambio marca el originario estar juntos. Las teorías de Gopnik son *correctas* en la medida en que dan cuenta de una relación de conformidad entre juicio y realidad, si bien dentro de una experiencia efectiva del otro que ha caído en el disimulo o que se deja guiar por aquella interacción estratégica en la que es «el temor a quedar mal el que impide al sujeto ini-

4. M. Heidegger, *Concetti fondamentali*, 262.
5. A. Gopnik - A. N. Meltzoff - P. K. Kuhl, *Tuo figlio è un genio. Le straordinarie scoperte della mente infantile*, 45.

ciar contactos mediante los que podría comunicar informaciones importantes o restablecer relaciones importantes»[6]. Cuando esto sucede la relación educativa se torna imposible. Más aún, estas teorías que describen un estatus defectuoso de la relación, aunque sean correctas (describen con exactitud un estado defectuoso de facto) *no son verdaderas*, ya que no captan la genuina estructura de la relación. Su corrección se define en relación a un determinado ámbito de realidad, a un sistema de interacciones sociales en que la relación entre las personas se encuentra muy debilitada o adquiere un carácter esencialmente estratégico.

Por tanto el fenómeno no resulta tan evidente como puede parecer. Una pedagogía fenomenológica no debe partir de análisis correctos, sino de la pregunta por *aquello que la corrección de los análisis oculta o hace irreconocible*. Por ello, tiene razón Rousseau cuando dice que en lo que toca a las ciencias del hombre conviene partir de la necesidad de hacer a un lado todos los hechos. Es aquí mismo donde aflora el sentido de lo que es la realidad de la educación. Pensar la relación como interacción de «mente a mente» es un modo de entender las cosas que, según Heidegger, conlleva un error de principio,

> porque se pasa por alto el decisivo momento *positivo* del transponerse. Este no consiste en que nosotros, olvidándonos en cierta manera de nosotros mismos, hagamos en lo posible como si fuéramos el otro ente, sino al contrario, en que nosotros mismos somos justamente nosotros mismos, y solo así nos creamos la posibilidad de poder acompañar al otro *en cuanto otro*[7].

Nos podemos comunicar gracias al mundo en que ambos nos encontramos, no porque poseamos un mismo orden de significados dentro de nuestra mente. Para Heidegger,

> en todo discurso hay algo que el discurso dice, *lo dicho* en cuanto tal en el respectivo desear, preguntar, pronunciarse sobre… En lo así dicho, el discurso se hace comunicante[8].

6. E. Goffman, *I rituali dell'interazione*, 44.
7. M. Heidegger, *Concetti fondamentali*, 262.
8. Id., *Essere e tempo*, 205.

4. *Los contextos de sentido guían la comprensión de las acciones e intenciones del otro*

Así pues, la comunicación y la comprensión recíprocas son posibles gracias a la pertenencia a un mismo orden de significados. El discurso no es una mera comunicación entre sujetos, sino una discusión de y sobre algo del mundo: «Cuando habla uno con el otro –señala Heidegger– al estar uno junto al otro se está en relación con la propia cosa de que se habla, y es de aquí (en el estar ya-juntos en el mundo) de donde surge la comprensión reciproca»[9]. Es esto lo que permite la comunicación. Cuando comprendemos una afirmación «no entramos, por decirlo así, en el alma de aquel que la ha hecho para referirnos posteriormente, de algún modo, al objeto externo referido, sino que nuestra relación con las cosas que existen en nuestro entorno es previa»[10]. Si el mecánico le dice al aprendiz en el taller «este destornillador es muy pequeño», el aprendiz comprende el significado de este enunciado no porque acceda al pensamiento del otro, sino porque *es la situación la que guía la comprensión*: es pequeño *con relación a* este tornillo.

5. *La relación educativa reclama el estar con otros en una común apertura de sentido*

Se trata de un ejemplo muy sencillo, pero indicativo de la estructura formal y la condición de posibilidad de la comunicación educativa. Para que esta se dé, se ha de estar abierto a un espacio compartido, un horizonte de problemas y un estar juntos respecto a algo. Si la lección fracasa y no llega a los estudiantes es porque faltan estas condiciones previas; esto sucede cuando la lección enseña algo que *no responde a los interrogantes que brotan del estar juntos en el mundo* y no existe un contexto de significados estructurado como terreno común que puede producir un estar juntos en el mundo.

Veamos algunos ejemplos que nos ayuden a ilustrar este aspecto de la comunicación. Al escribir con la pluma estoy dando a

9. Id., *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, 325.
10. Id., *Principi metafisici della logica*, 150.

conocer el ser de la misma, porque se trata de un acto de interpretación explícito, es decir, que no crea sentido, sino que lo muestra, «dado que la explicitación presenta el *en vista de* una cosa, y así *pone de relieve* la referencia del *en vista de*»[11]. El ser humano no se encuentra frente a un espacio vacío de significados que posteriormente ha de crear. No se entendería cómo podría hacerlo. El acto de comprender nos pone en relación con el mundo como un todo, un conjunto de referencias significativas; pero no es la comprensión la que sustenta y produce el sentido, sino al contrario, son esas referencias –el ser dado del mundo–, las que hacen posible la comprensión y comunicación: *el ser que se comprende y comunica es el ser que tiene una función dentro de una totalidad de referencias gobernada por reglas de coherencia.*

6. *La comunicación que educa no transmite ideas, sino que muestra las posibilidades del mundo*

La noción de comunicación y transmisión a la que nos referimos es radicalmente diversa de aquella que sostiene la comprensión pedagógica de Dewey:

> La sociedad no solo existe *por medio* de la transmisión, *por medio* de la comunicación, sino que se puede afirmar con justicia que existe *en* la transmisión, *en* la comunicación. Hay un vínculo más que verbal entre estas palabras comunes, comunidad y comunicación. Los hombres viven en comunidad en virtud de las cosas que tienen en común. La comunicación es el modo mediante el que llegan a tener cosas en común[12].

La cuestión es qué se entiende por tales palabras. La afirmación de que las cosas exhiben un sentido porque la comunicación nos une, no es en absoluto obvia, porque únicamente podemos discutir (podemos comunicar) de y sobre aquello que debe habérsenos hecho comprensible. La comunicación presupone *ya* una precomprensión y, por consiguiente, el estar juntos en un horizonte de sentido.

11. Id., *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, 322.
12. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, 46.

7. *«Expresar» no significa exteriorizar vivencias interiores, sino explicitar las posibilidades contenidas en el mundo*

Lo que la comunicación procura es simplemente la visibilidad de la referencias presentes en las propias cosas. *Comunicación es todo acto que muestra, esto es, que saca a la luz la posibilidad de acción que representan las cosas.* Las referencias individuales en cuanto tal –en su especificidad–, emergen mediante la explicitación o *Auslegung* (que a menudo se traduce como «interpretación»). Como ya hemos apuntado, esta no es una traducción de por sí incorrecta, si bien puede generar confusión al no exhibir el verdadero sentido de la problemática, en cuanto tiende a acentuar una cierta tendencia subjetivista que no se encuentra en la noción de explicitación. El término *Auslegung* no se refiere a una actividad encaminada a dar forma o conferir sentido a una experiencia mediante un momento subjetivo, sino a una *explicitación activa*: a poner de relieve las referencias prefiguradas ya sobre el terreno de la receptividad. Así pues, *Auslegen* no implica operar una reducción al sujeto, sino *destacar aquello que ya ha puesto a nuestra disposición el mundo y es accesible a la comprensión.*

Precisamente porque en la explicitación se ponen de relieve las referencias y posibilidades de la acción, Heidegger puede decir que en aquella el para qué «llega *expresamente* (*kommt 'ausdrücklich'*) a la visión comprensiva»[13]. La explicitación permite comprender abiertamente al ente, la visión de su ser: al usar el martillo muestro al niño aquello para lo que sirve, y así se abre al significado, es decir, a las relaciones que el martillo mantiene con el cuadro, con el clavo, con la pared... Por ello escribe Heidegger que «lo abierto en el comprender, lo comprendido, ya es accesible siempre de un modo tal que en él se puede destacar explícitamente su 'en cuanto qué'»[14]. Esta es la estructura de la comunicación en cuanto discurso que abre, que muestra y, en suma, que facilita *una transmisión mediante la que otro ser humano se abre a lo posible.*

Si los significados se encuentran en el mundo, *«expresar» significa destacar los significados específicos de aquella compleja red de referencias que es el mundo.* Lo que supone, no obstan-

13. M. Heidegger, *Essere e tempo*, 188.
14. *Ibid.*, 189.

te, que la explicitación no crea la articulación. En efecto, solo es posible explicitar aquello que se expresa porque, a nivel de la comprensión, *se encuentra ya articulado en lo que respecta a su significado.* Era expresable. Lo que se da en la comprensión puede ser explicitado porque alberga en sí la posibilidad de ser expresado; y la tiene porque, en cuanto ser humano, «vivo desde el primer momento en contextos de por-lo-cual, me encuentro inmerso en un mundo circundante orientado hacia determinados comportamientos y cuidados, a partir de los cuales comprendo que esto es una tiza»[15]. Comprendo que tal cosa blanca es una tiza porque me encuentro en un contexto en que las cosas se usan de una determinada manera (para escribir en el encerado) y, en general, en una civilización de la escritura. Fuera de tal contexto la tiza carece de uso y, en consecuencia, de significado en cuanto tal. En el mundo de un ser humano extraño y ajeno a «este mundo», la tiza no puede aparecer en su significado. Por eso hemos de decir que si algo no poseyese ya en origen un significado no podría ser expresado; *en virtud de lo cual puede darse una transmisión y una educación que abre a lo posible, pero también una transmisión y una educación que lo oculta.* De hecho, «el discurso consiste precisamente en *la expresividad conforme al significado* de esta explicitación»[16]. El discurso da cuenta de significados haciéndolos aflorar a partir del ámbito que los hace posibles, esto es, del mundo; por ello es *logos*, razón.

2. La intencionalidad como aparición del mundo

1. *En la intencionalidad afloran estructuras de ser, que el maestro explicita*

La orientación fenomenológica trata de superar toda percepción mentalista que considera los significados como aquello que se encuentra dentro de nuestra mente; y, con ello, la concepción de la educación como una relación «de mente a mente». Hemos visto que *el mundo contiene muchos pensamientos*, y que nosotros

15. M. Heidegger, *Logica*, 99.
16. Id., *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, 328.

vivimos en una apertura de sentido que se manifiesta mediante la intencionalidad: que no implica, en primer término, dar sentido, sino acoger el sentido. Se trata de una visión subjetiva y proyectiva que consiste en responder al sentido que se da, tomando posición y actualizando ciertas referencias presentes entre los significados en lugar de otras.

De esta consideración se siguen muchas consecuencias, algunas de las cuales hemos comenzado a entrever en capítulos precedentes. Pero, puesto que se entiende mejor el sentido de una concepción arrojando luz sobre aquello de lo que toma distancia, vamos a referirnos, aunque sea de manera rápida e inicial, a esas perspectivas de las que se aleja la fenomenología; considerando no solo aquellas con las que mantiene una diferencia notable, sino también aquellas otras con las que parece existir una cierta afinidad.

No debemos olvidar el hecho de que la noción de intencionalidad asume un papel central en la concepción fenomenológica, ya que se trata del concepto mediante el que la fenomenología supera esa concepción puramente mental de la subjetividad que es característica de la tradición moderna. De hecho, afirmar que la conciencia es intencional significa afirmar que le es propia, en sentido originario, una relación *inmediata* con el mundo, de modo que subjetividad y mundo no son dos sustancias que entran en comunicación a posteriori, sino los dos polos de una correlación originaria.

Se entiende así que mediante la noción de intencionalidad la fenomenología se distancie de la noción de mente y, sobre todo, de la de estados mentales. *No existen estados mentales, sino modos de aparecer el mundo*, articulaciones fenoménicas. En sentido fenomenológico y aun en la variedad de sus versiones, la intencionalidad es un modo de manifestarse el mundo y de indicar al sujeto sus propias y posibles «tomas de posición».

2. *La razón es la aparición articulada del ser*

Como hemos visto, la mente es un modo de respuesta a aquello que se manifiesta, una apertura a la razón, que no depende del modo en que se constituye la propia mente. *La razón es el aparecer articulado del ser.* Y el ser solo llega a manifestarse dentro de una intersubjetividad, pues es el estar juntos lo que permite *la*

corrección recíproca mediante el contraste de diversos puntos de vista. La subjetividad en que se constituye la idea de razón, de verdadero y falso es, en definitiva, la intersubjetividad. Esto significa que el niño, mediante aquella específica relación intersubjetiva que representa la relación educativa, *no debe aprender lo que piensa el maestro*, sino aprender a hacer uso de la razón para advertir el verdadero ser y la realidad. Lo que presupone a su vez la capacidad de comprender los propios errores: lo cual no es fruto de un incremento de la habilidad reflexiva, sino del diálogo con otro que activa la atención del niño sobre determinados aspectos del aparecer.

Así pues, la filosofía de la formación no puede desarrollarse a partir de una idea de razón «subjetivamente centrada»[17], pues la razón no reside en la conciencia del individuo, no es algo que cada individuo posee en cierta medida, como pensaba Descartes. Es, por el contrario, lo que se constituye intersubjetivamente. Reducido al *solus ipse* yo no podría acceder al concepto de razón en cuanto «correlato del verdadero ser»[18], pues no podría jamás llegar a operar aquellas síntesis intersubjetivamente constitutivas que realizan la estructura de la «normalidad», una estructura «referida al verdadero ser, al universo de la verdad y del ser»[19]. De ahí el significado de educación en cuanto referido al desarrollo de la razón: *la educación es la formación de la razón en cuanto apertura del sujeto a las correcciones intersubjetivas*, que no consisten en la transferencia de pensamientos del maestro a la mente del alumno, sino en dirigir la atención del alumno hacia referencias presentes en la realidad.

De aquí se desprende igualmente el sentido de la educación como transmisión sobre el que volveremos de manera más precisa en el siguiente capítulo. Un mundo objetivo solo puede llegar a aparecer mediante una multiplicidad de sujetos, y requiere, en suma, el examen de la propia historia en cuanto *sucesión generativamente aunada* de sujetos en que se constituye el concepto de razón; y, en consecuencia, tomar en consideración antes que nada la multiplicidad de las conciencias.

17. J. Habermas, *Der philosophische Diskurs der Moderne*.
18. E. Husserl, *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Dritter Teil*, 36.
19. *Ibid.*, 35.

El ejemplo de la lógica y la matemática pueden ayudarnos a comprender esta estructura de la educación. Una concepción mentalista sostiene que pensamos de una cierta manera porque nuestra mente está conformada de un determinado modo. No es difícil advertir en el fondo la convergencia entre psicologismo naturalista y culturalismo en una concepción constructivista: dado que para el primero es nuestra mente o nuestro cerebro el que construye el mundo, de modo que toda verdad es relativa a la hechura de nuestra mente o de nuestro cerebro; y, para el segundo, es nuestra cultura la que determina nuestro acceso a la verdad.

Para Husserl, en cambio, los principios lógicos no son válidos porque nuestra mente no *pueda* pensar diversamente. Si fuese así, aquellos solo serían verdaderos en relación a una cierta estructuración de la mente y dejarían de serlo si nuestra mente fuese diversa. La característica de la mente humana, entendida no como recipiente que elabora un *input*, sino como apertura intencional a lo que se manifiesta, es la de ser una apertura a las articulaciones del ser: al mundo matemático, al ético, al artístico... Así, si pienso en la ley de Kepler no es porque esté dentro de mi cabeza, sino porque mi mente la tiene ante sí; y si aprendo la regla de los logaritmos no modifico mi mente, sino que asumo *una regla presente en el mundo matemático* y, por ello, mi razón se abre a un aspecto del ser.

3. *Enseñar es abrir a la persona a aquello que se da por sí mismo*

Tener algo *en* mente no significa tenerlo *dentro* de la mente, sino estar abierto a algo, captar su estatuto de ser. Luego la intencionalidad es la capacidad de la mente para trascenderse hacia lo que aparece, y la enseñanza es el cuidado que un ser humano dedica a otro ser humano para abrirlo a un ámbito de ser, para mostrarle aquellos ámbitos de ser que él mismo ha aprendido a identificar con ayuda de otros. Es por ello que *el mostrar se halla íntimamente vinculado a la transmisión*. Si afirmo que las leyes lógicas son válidas o que dos más dos son cuatro no significa que pienso así porque mi mente se encuentre estructurada de modo que no puede pensar de manera diversa, sino porque aparece ante sí algo que no puede ser pensado de manera diversa. Se trata, nota Husserl en sus *Investigaciones lógicas*, de distinciones objetivas que pertenecen al ser.

Consideremos el caso de la extensión y el color. Según Husserl (y antes que él Berkeley y Carl Stumpf) es imposible hacer experiencia de un color en ausencia de extensión, de igual modo que hacerla de una extensión privada de color. Ahora bien, esto no tiene que ver con nuestro modo subjetivo de percibir, sino con *el modo en que aparecen las cosas*: es una distinción objetiva. Naturalmente que el cerebro debe ser capaz de percibir, debe haber un correlato neuronal, pero *la ley según la cual la ausencia de extensión supone también la del color y viceversa es una ley objetiva*.

4. *Estructuras objetivas y a priori materiales como condiciones de la enseñanza*

La no-independencia entre cualidad y extensión, su inseparabilidad, «no es evidentemente un hecho empírico, sino una necesidad a priori que se funda en la esencia pura»[20], lo que permite hablar, frente a Kant, de un *a priori material*. Así pues, nos referimos a distinciones objetivas, ya que «no es necesaria ninguna referencia retrospectiva a la conciencia –por ejemplo, a las diferencias relativas a la 'modalidad del representar'– para determinar la diferencia aquí planteada»[21]. Las diferencias estructurales entre contendidos independientes y contenidos no-independientes no se refieren a un hecho subjetivo, a una característica psicológica de nuestra capacidad representativa o aquel carácter que es propio de un espíritu finito. Más bien, «son diferencias objetivas [*sachlich*], que arraigan en el *puro* ser de las cosas, pero que, porque existen y sabemos de ellas nos determinan a formular el enunciado siguiente: que es imposible un pensamiento distinto, o sea, que es erróneo un juicio distinto que no las tenga en cuenta. Lo que no podemos pensar, no puede ser; lo que no puede ser, no podemos pensarlo. Y esta equivalencia determina la diferencia entre el concepto riguroso de pensar y el representar y pensar tomados en sentido corriente y subjetivo»[22].

No es que estemos frente a un no poder pensar de manera diversa o a una incapacidad de orden subjetivo, sino ante «la necesidad ideal objetiva del no poder ser de otra manera»[23]: una necesidad fundada sobre una ley objetiva. Esta ley objetiva y esta necesidad no son meramente lógicas, basadas en la contradicción formal. De hecho, «las necesidades o leyes que definen cualquier clase de objetos no-independientes se fundan [...] en la particularidad de los contenidos, en su propia naturaleza»[24]; por lo cual no puede tratarse de leyes analíticas, sino sintéticas. En esto consiste educar la razón: *en enseñar a reconocer la racionalidad del aparecer*, las reglas presentes en los distintos ámbitos fenoménicos y, en suma, en los diversos sectores disciplinares.

Cuando leemos en la actualidad que extensión y color se ubican y son vehiculados por áreas distintas del cerebro, en realidad no estamos ante una teoría particularmente nueva (dado que se encontraba entre los fundamentos del asociacionismo de Alexander Bain); pero, suponiendo que tal *reconstrucción e interpretación* del cerebro fuese válida (y creemos que se trata de una mala interpretación empírica del modo de operar el cerebro), aún deberíamos dilucidar el hecho de que aunque destruyésemos la parte del cerebro que procesa la extensión seguiríamos sin tener la experiencia de un color privado de extensión: simplemente no nos aparecerían objetos extensos, porque un color no puede aparecer y existir al margen de la extensión. Pertenece al mundo de la espacialidad visiva el poder aparecer solo en tal modo. Enseñar no significa, por tanto, *estructurar* la mente, sino abrirla a las regiones ontológicas específicas y a las reglas intrínsecas a un campo del ser; movilizar, en fin, la razón del alumno.

3. La auto-organización del aparecer y la enseñanza como explicitación

1. *Enseñar significa explicitar las reglas del aparecer*

Es cierto que no todo ser humano es capaz de pensar en términos matemáticos, por ejemplo, un niño muy pequeño o un pueblo no alfabetizado. Pero esto no significa que la matemática se

20. E. Husserl, *Ricerche logiche* II, 25.
21. *Ibid.*, 28.
22. *Ibid.*, 30.
23. *Ibid.*, 30-31.
24. *Ibid.*, 41.

encuentre culturalmente determinada, o que estemos obligados a pensar en términos matemáticos dada nuestra constitución biológica o neurobiológica. Si así fuese, podría afirmarse que la demostración de la validez de una ley matemática pasa por demostrar que el cerebro no puede pensar de manera diversa, con lo que resolveríamos o disolveríamos la matemática en la neurobiología (o las ciencias neurocognitivas).

Las consecuencias pedagógicas son inmediatas. En primer lugar, *enseñar matemáticas no significa plasmar la mente, sino abrirla a las reglas que conforman ese tipo de mundo*. Este es el sentido en que podemos entender la idea platónica de reminiscencia que encontramos en el *Menón*. La reminiscencia de la que ahí se habla no ha de entenderse (en sentido mental) como algo innato en cuanto interno a la mente –el recuerdo de algo que está dentro de la mente y hay que recuperar–, sino como *el ser inmediato que se encuentra en relación con las reglas del mundo matemático*. Lo que hace Sócrates no es modelar la mente del esclavo, sino abrirla a las reglas del aparecer: «Yo no hago sino interrogar sin enseñarle nada. Vigila por si me sorprendes enseñándole y explicándole en lugar de interrogarle por sus propios pareceres»[25]. Así pues, al interrogarlo no le explica el teorema, sino que le enseña a *seguir las referencias presentes dentro de la figura*. Sócrates y el esclavo logran entenderse sobre algo, para lo cual necesitan de una figura, de algo público a través de lo cual comunicar, algo que no se encuentra ni en la mente de Sócrates ni en la del esclavo, sino en el mundo que ambos comparten. En la medida en que las diversas conciencias que toman parte en el diálogo están vueltas hacia ese mundo y *se dejan guiar por sus reglas*, podemos hablar de educación o comunicación.

2. *La experiencia no es un caos, sino una estructura articulada y racional*

La enseñanza apunta, por tanto, a una explicitación de los nexos presentes en la propia experiencia perceptiva. Lo que supone considerar la experiencia perceptiva como algo estructurado que se manifiesta según sus propias formas autónomas de auto-

25. Platón, *Menon* 84 d.

organización. De manera que enseñar no consiste en remitir a una experiencia banal, sino en ayudar a captar *la legalidad racional que sostiene la trama de la experiencia*, esto es, los pensamientos implícitamente presentes en el darse de la experiencia. Por ello, a diferencia de lo que sostiene Brunner cuando escribe que «los pasos necesarios para alcanzar un concepto se identifican con la toma de decisiones sucesivas»[26], los conceptos son sugeridos por la experiencia, de modo que alcanzar una comprensión conceptual pasa por *explicitar* las reglas en que se apoyan.

La experiencia no es, como pensaba James, una caos indistinto de sensaciones que posteriormente adquieren forma, sino una estructura articulada y *formada*, en que la donación de sentido no procede del sujeto, sino de una manifestación originaria del ser, que recibe la conciencia mediante un acto intencional que, precisamente por acoger la manifestación del ser, es *un acto de la razón y no un simple acto psicológico*.

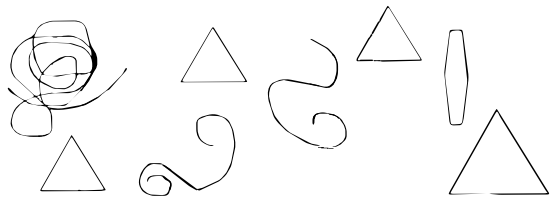
3. *Frente al innatismo de Popper y el método «acierto y error»*

Esta idea choca con aquella concepción que minusvalora el carácter manifestativo del ser. Por ejemplo, incluso Popper –en contraposición a una postura como la que venimos esbozando y a todo aquel que considera que sin duda el sujeto humano tiene percepciones, y que tales son fuente de nuestro conocer– sostiene que «nuestro conocimiento es biológicamente innato en un 99 % o incluso en un 99,9 %, y el resto es una modificación, un giro revolucionario de algún conocimiento precedente», y que «en último término nuestro conocimiento remite a un conocimiento innato»[27].

Sin duda alguna esta postura se encuentra en las antípodas de aquella otra que gira en torno a la temática de la experiencia, cuyo primado reivindica la visión de la fenomenología sin minusvalorar por ello el factor innato, a cuyo análisis no podemos dedicar espacio ahora, aunque asumiría una dirección muy distinta a la señalada por Popper. La visión de este autor trata de rebatir la idea del primado de la experiencia en la medida en que este se encuen-

26. J. Bruner, *Psicologia della conoscenza. Percezione e pensiero*, 194.
27. K. R. Popper, *Tre saggi sulla mente umana*, 67-68.

tra en conexión con la convicción empirista de que la mente es una hoja en blanco sobre la que se imprimen las experiencias. Según Popper, en cambio, nuestras observaciones se encuentran siempre guiadas por expectativas. Si alguien nos pide sin más que observemos, solemos tender a preguntar: ¿qué tengo que observar? Lo que significa que, para observar, hemos de tener en mente una determinada pregunta, que podemos llegar a definir mediante la observación. En lo que respecta a esta argumentación, considerando el objetivo limitado de estas páginas, se podría proponer una representación como la siguiente:



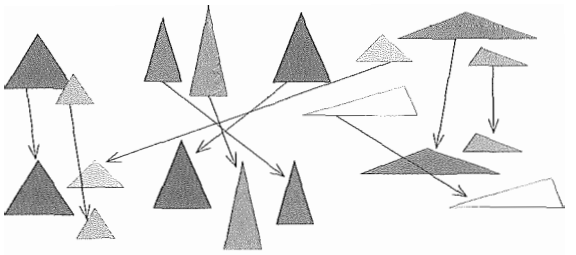
Y a continuación decir: observa. Y si se nos pidiese que explicitásemos *qué* debe ser observado, simplemente responderíamos: te lo dice el dibujo. *Es él el que guía tu mirada.*

4. *La enseñanza debe primar el «mostrar» frente al demostrar*

Estamos intentando llamar la atención sobre el hecho de que la problemática fenomenológica traslada el problema al terreno de la experiencia, que no alude a la idea de la mente como *tabula rasa*, sino a las estructuras racionales objetivamente presentes en el darse fenoménico. Sabiendo que *los fenómenos no están dentro de la mente, sino en el propio ser que se muestra*. Es más, queremos decir que la mente no nos interesa; los procesos psíquicos y mentales quedan fuera de nuestras consideraciones. Lo que nos interesa son las cosas que aparecen, pues la comunicación educativa busca iluminar *la estructura y legalidad propia del aparecer*, de abrir al sujeto a la luz de sus reglas internas, siguiendo el método de Sócrates.

A diferencia de Piaget y el comportamentalismo, es el aparecer en cuanto tal el que sugiere las *expectativas* y, por tanto, el modo en que debe entender el sujeto el aparecer y a sí mismo en cuanto relacionado con el aparecer. No existe un mecanismo SR (estímulo-

respuesta), ni siquiera un mecanismo S → (Og) → R[28] o sistema modular en que «la función de los sistemas de *input* sea suministrar informaciones a los procesadores centrales, y más concretamente en mediar entre el *output* de los transductores y los mecanismos cognitivos centrales»[29]. Lo que sí existen son *procesos del aparecer; reglas fenoménicas que sugieren el modo en que debe ser entendido lo que aparece*. De este modo, en esta figura[30]:



es el aparecer el que muestra una organización de sentido y una diferencia entre los tipos de triángulo: diferencias que puede explorar la mirada.

La enseñanza ha de tratar de privilegiar *el ver* como captación de las reglas del aparecer, frente a la deducción. De hecho, esta genera un aprendizaje mediato que, como señala Schopenhauer,

> impide al discípulo toda posibilidad de penetrar en las leyes del espacio, incluso lo desacostumbra a escrutar el fundamento y conexión íntima de las cosas, enseñándole a contentarse con el conocimiento histórico de una cosa. La tan celebrada eficacia de aquel método para ejercitar la penetración del espíritu, queda simplemente reducida a esto: a que el discípulo se acostumbre a sacar conclusiones, esto es, a aplicar el principio de contradicción y, sobre todo, a esforzar la memoria para retener todos aquellos datos de los que debe comprobar su correspondencia[31].

Por tanto, la demostración deductiva no es un método que ayuda a ver. Nos ofrece el *qué*, más no el *por qué*.

28. J. Piaget - B. Inhelder, *La psicologia del bambino*, 15.
29. J. Fodor, *La mente modulare*, 75.
30. Cf. www.rivistadidattica.com/metodologia/metodologie_46.htm.
31. A. Schopenhauer, *Il mondo come rappresentazione e come volontà*, 114.

5. *La lección debe mostrar los procesos que conducen de la experiencia al pensamiento*

Hemos intentado presentar en qué sentido *enseñar significa conducir de la experiencia al pensamiento*, un proceso que guarda relación con todas las ciencias. El joven ha de ser iniciado en ellas siguiendo aquellos procesos que conducen de la experiencia a la teoría, para así iluminar el vínculo que existe entre teoría y mundo de la vida, y permitirles una genuina comprensión de las teorías como intentos racionales de *explicar la realidad experimentada*.

4. Enseñanza, composibilidad y currículos procesuales

1. *La precondición de la lección es la determinación del arco de composibilidad*

He aquí un corolario. Enseñar significa comprender el ámbito de composibilidad que constituye un determinado horizonte de conciencia, pues un contenido solo puede ser aprehendido si puede insertarse en un horizonte que lo tolera, es decir, si dicho contendido es composible. De hecho, Husserl apunta que «no todos los distintos tipos posibles son *composibles* en un ego posible e idéntico: no lo son en cualquier orden ni en cualquier posición temporal propia de este ego»[32]. De modo que puedo determinar el tipo de actos de que debe ser capaz un sujeto para poder abrirse al teorizar científico, pero dicha apertura no puede ocurrir en cualquier punto del desarrollo de un ser humano. Por ejemplo, no puedo pensar que el teorizar científico del que soy capaz ahora pueda ser compatible con mi vida infantil.

2. *La legalidad del desarrollo de los órdenes de composibilidad*

Por tanto, existe «una estructura apriorística universal», una legalidad de la coexistencia y de la sucesión egológico-temporal[33]. Dicha legalidad puede ser iluminada en cuanto tratamos de establecer, mediante investigaciones científicas, de *qué actos y de qué*

32. E. Husserl, *Meditazioni cartesiane e i discorsi parigini*, 99.
33. *Ibid.*

sistema de composibilidad debe estar dotada una conciencia para poder ser receptiva a ciertos contenidos. Posteriormente, corresponde en parte a la investigación empírica determinar las fases de desarrollo de los horizontes de composibilidad (investigación nomotética) y al docente o formador individuar la fase concreta y determinada de composibilidad en que se encuentra un alumno (análisis ideográfico).

Es más, lo decisivo es comprender que una dificultad de aprendizaje puede radicar en el hecho de que se están presentando contenidos que no pueden ser asumidos dentro del cuadro de composibilidad de un individuo; de modo que es objeto de una pedagogía especial comprender cómo se ha estructurado el cuadro de composibilidad de un sujeto, de lo contrario este aprenderá –como sucede demasiado a menudo– el contenido mnemónicamente, pero sin encuadrarlo en su proceso de crecimiento, es decir, de ensanchamiento de la propia intencionalidad y apertura al mundo. Nos encontraremos entonces ante un proceso formativo fallido.

3. *El currículo ha de elaborarse en relación al progreso en el desarrollo*

Por ello, la cuestión de la elección entre un itinerario curricular en forma lineal o espiral propuesta por Bruner debe ser repensada considerando que existe un progreso en el desarrollo de la comprensión y la formación. Aclaremos este aspecto mediante un ejemplo sencillo. Un niño comprende qué es un encerado (su significado) al ver cómo lo usa su papá mientras juegan juntos. Pero esta, obviamente, es una *comprensión parcial* del significado, que se manifiesta en su totalidad *procesualmente*: a medida que se amplían los contextos de sentido y el sistema de referencias en que se ubica el significado del encerado; por ejemplo, cuando el niño escucha a la hermana mayor contar que «el maestro nos ha enseñado a sumar en el encerado». Al escuchar esa afirmación afloran nuevos vínculos que el encerado tiene con otras cosas y acciones, adquiriendo así una mayor definición el significado de la palabra y de aquello que indica. El niño amplía así el propio estar-en-el-mundo y se abre al horizonte de sentido dentro del cual se desarrolla su vida y ante el cual ha de adoptar una postura.

5. La lección como relación y no como flujo unidireccional

1. *La lección como relación y eje de la relación formativa*

En el capítulo primero hemos hecho referencia al primado de la lección en la enseñanza y, siguiendo a Hattie, hemos afirmado que si la lección no funciona, hay que cambiarla. De hecho, para ser un buen docente se ha de ser capaz de crear las condiciones de posibilidad que favorecen el aprendizaje.

En los capítulos tercero y quinto nos hemos referido a la noción de maestro como modelo, esclareciendo que para que pueda darse la relación educativa el maestro ha de atraer al alumno dentro de una atmósfera: no hacia sí –pues no hablaríamos de educación, sino de *seducción*–, sino dentro de la tonalidad emotiva en cuyo interior se despliega un ámbito de ser y, como contrapartida de tal despliegue, el interrogar.

Dicho esto, nos disponemos a profundizar en la estructura de la relación educativa.

2. *Asumir el punto de vista de los estudiantes*

Resulta decisivo asumir el punto de vista de los estudiantes, preguntarse *cómo* reaccionan ante la lección. Aquí conviene poner de relieve que muchos estudios[34] concluyen que los docentes *no saben*, e incluso que ni siquiera se preocupan de comprender, cómo reciben la lección los estudiantes. En efecto, muchos docentes carecen, al menos en el ejercicio de su profesión, de la capacidad de descentrarse y asumir el punto de vista del otro (actitud necesaria, como hemos visto, para poder entablar una relación). Los docentes hablan a menudo entre ellos sobre la escuela y sobre los estudiantes, pero no sobre su propia lección. Lo cual implica que constantemente están subestimando o sobreestimando a sus estudiantes. De esta manera, la lección se torna autista y el maestro no se preocupa de crear ocasiones propicias para sacar a la luz el efecto que está teniendo su lección: por ejemplo, mediante pequeños test o breves diálogos *que les permitan escuchar el pensamiento de los estudiantes*.

34. J. Hattie, *Visible Learning*.

3. *La lección ha de considerar el horizonte de sentido propio de los estudiantes*

Existe, por tanto, *un defecto de interacción, no de empatía*. Los maestros no comprenden el orden de significados en que viven los estudiantes y, por tanto, ese ámbito de composibilidad al que hemos hecho referencia. Se puede explicar historia como si estuviésemos en pleno Sesenta y ocho, sin percatarse del mundo y la tonalidad emotiva en que se mueven los estudiantes reales. Se puede educar para la ciudadanía y leer la Constitución como si estuviésemos recién salidos de la dictadura, o educar para la interculturalidad sin considerar la realidad de las periferias, limitándonos a hacer discursos sobre el otro y el valor de la diversidad sin tener en cuenta el mundo concreto en que viven los alumnos y, en suma, las *condiciones para la receptividad*. Todo ello está relacionado con la existencia de un vacío inicial: el de un mundo común. *La escuela se ha estructurado como interacción sin considerar de qué, a partir de qué y en vista de qué se reflexiona*; lo que hace imposible poder asumir el punto de vista del otro y la creación de una estructura dialógica: se trata de una relación de mente a mente, y *no de una relación entre personas que están en el mundo*. Desde este punto de vista, la acentuación de la empatía –tan característica de muchos discursos pedagógicos en la actualidad– se convierte en el modo de *simular* una relación que no existe, y de no afrontar el problema que reside en la necesidad de crear un horizonte común de sentido como condición de posibilidad de la relación educativa.

4. *La artificialidad del sistema formativo y la incapacidad del docente para descentrarse*

Esto es precisamente lo que Hattie no contempla, la *creciente artificialidad* de nuestro sistema educativo. Así pues, hemos de preguntarnos: ¿puede el maestro generar ese horizonte común que actúa como condición de posibilidad para la interacción entre quien enseña y quien aprende? ¿Cómo? Y si no es el maestro, ¿entonces quién? Todo el discurso que hemos desarrollado hasta aquí revierte sobre *el modo en que deben ser formados los maestros*, pues se trata, antes que nada, de adquirir la capacidad de *descentrarse*, de comprender el horizonte de sentido en que se mueve el alumno.

Desde este punto de vista, no solo es importante la fase de formación del maestro, sino también *la fase de inserción* en la escuela. Sabemos que en los primeros dos o tres años de enseñanza los maestros desarrollan su teoría de la misma. Esta fase es, por tanto, decisiva, porque en ella se decide qué hará en el curso total de su carrera como docente.

5. *¿Puede asumir cualquiera el rol de maestro?*

Sobre esta referencia puede valorarse quién puede desempeñar el papel de maestro. En este sentido encontramos posturas discordantes. John Hattie sostiene que *todo el mundo* puede hacerlo, siempre que sea suficientemente flexible y capaz de modificar su modo de impartir las clases. Esto implica, entre otras cosas, que el maestro que demuestra que no sabe impartir una lección debe ser invitado al desempeño de otra actividad. Sin embargo, ya hemos visto que la variación en el modo de impartir una clase guarda relación con la capacidad de asumir el punto de vista del otro, y algunos estudios señalan que esta capacidad es *diferente* según los individuos. Por ello, tal vez no todo el mundo está preparado para dedicarse a la docencia. Si, después de todo, no todos sabemos jugar bien al fútbol, ni todos sabemos dibujar bien, ¿por qué habríamos de ser un buen maestro?

10
LA TRANSMISIÓN Y EL PRINCIPIO DE REACTIVACIÓN

1. La crisis de la transmisión como falta de reactivación de los contextos originarios de sentido

1. *La enseñanza que no reactiva el sentido se revela defectuosa*

A lo largo de estas páginas hemos hecho referencia en diversas ocasiones al vínculo que existe entre educación, formación y transmisión, sin que haya sido aún explícitamente tematizado. En esta parte conclusiva queremos profundizar en ese vínculo. No perdemos de vista que la educación como transmisión del saber puede adoptar una forma defectuosa si, en vez de abrir a las posibilidades que nos ha legado el pasado (la tradición cultural y científica), transmite contenidos *sin ayudar a reactivar su sentido*. Se trata de una experiencia que se da con frecuencia en la escuela, cuando se enseña a aplicar una fórmula matemática en un ejercicio sin explicarla y sin mostrar el significado de dicha fórmula, del problema que resuelve ni del proceso que ha llevado a crearla. O cuando se enseña a calcular sin comprender por qué hay que hacerlo de tal o cual manera; o cuando se lee una poesía, tal vez de manera filológicamente correcta, pero sin referencia a la vida ni al significado que expresa y, en síntesis, sin que la poesía o la novela abran a su lector a lo posible, sin una genuina reapropiación de su sentido.

2. *Una enseñanza que no «muestra» interrumpe una tradición viviente*

Tal como hemos visto, para que pueda darse el proceso de transmisión, la comunicación que caracteriza la educación debe *mostrar*, esto es, ha de reavivar una conceptualidad que se ha se-

dimentado y que, reducida a la obviedad, ha perdido para nosotros la carga de su significado. No obstante, no siempre se da esa reactivación del sentido, de manera que cuando los signos se repiten sin ser reactivados, *se interrumpe el curso de una tradición viviente*, la relación viva con el pasado. Se obscurece la relación con la tradición, ya que la comunicación educativa deja de ser la explicitación de un sentido, una acción mostrativa. Esto es a lo que Husserl llama «crisis»; término que podemos emplear para caracterizar la situación crítica que atraviesa la educación en el momento presente. La acción educativa transmite un contenido, pero sin recuperar su sentido o reactualizar su origen. Carencia que afecta a todas las disciplinas, tanto a las que llamamos de la naturaleza como a las humanísticas, así como al mismo proceso de transmisión más allá del ámbito escolar. Es lo que observamos en *Padres e hijos* de Turgenev donde, si por un lado se apela a los «principios» (sin advertir que estos se han convertido en palabras vacías y han dejado de estar sostenidos por una vida auténtica), por otra, frente a la tradición, se apela a la destrucción como única fuerza capaz de abrir a lo posible y al futuro: «Demolemos porque somos una fuerza [...] y la fuerza no rinde cuentas a nadie»[1]. De ahí el valor fundamental de la auténtica transmisión frente a sus formas defectuosas: *aquella une la cadena de las generaciones en una misma historia.*

3. *La recepción pasiva de la tradición como colapso de la transmisión*

En el seno de una acción de transmisión defectuosa se rompe el vínculo entre pasado, futuro y presente y, con él, la unión entre las diversas generaciones de la historia. Se desmenuza el sentido de la propia pertenencia a una historia y a un proceso infinito de humanización que se deja guiar por la idea de verdad y que permite cuidar lo heredado como fuente de nuevas realizaciones. El sentido deja de manifestarse cuando se da una *recepción pasiva de la tradición*. He ahí el auténtico momento crítico de una civilización. Porque, de hecho, la educación –entendida como proceso

1. I. Turgenev, *Padri e figli* (1862), 64.

de transmisión histórica que implica a generaciones sucesivas y que tiene lugar a través del lenguaje y la comunicación–, puede acabar vehiculando y recibiendo mensajes cuyo sentido ya no se comprende; puede repetir palabras sin reavivar su significado, tal como sucede cuando, al leer un periódico «nos limitamos simplemente a recibir 'novedades', otorgándoles pasivamente una validez de ser que nos lleva a convertir en opinión propia aquello que estamos leyendo»[2]. Cuando se llega a este punto, la tradición pierde su carácter vivificante y las palabras se transmiten sin preocupación alguna por su significado: *la tradición se convierte en una tradición muerta*.

Es cierto que la tradición es aquello que me alcanza y asumo pasivamente. Repito signos y expresiones de otros, que incluso puedo comprender; ahora bien, «comprender una tradición no equivale directamente a asumirla»[3]. *La repetición pasiva señala el fin del proceso de transmisión*, el momento en que toda relación educativa tiende a desaparecer. Precisamente por ello, la enseñanza no consiste en una mera repetición de signos, sino en la reactivación de su sentido, y se realiza en la necesidad de comprender y aprehender aquello que nos ha sido transmitido y enseñado. La repetición pasiva de lo recibido no produce sino su ocultamiento y el olvido de su sentido.

4. *La tradición no consiste en asimilar las generaciones futuras a las precedentes, sino en ofrecerles posibilidades*

Así pues, la educación como acto de transmisión no consiste en la asimilación de las generaciones futuras a las precedentes. Por tanto, frente a Dewey y su concepción del problema educativo como «descubrimiento del método mediante el que los jóvenes asimilan el punto de vista de los mayores, o estos conducen a aquellos para que se asemejen a su propia mentalidad»[4], el análisis del fenómeno de la transmisión muestra que se trata de entender *de qué modo puede la tradición abrir a los jóvenes a sus propias posibilidades*. De manera que la educación implica una relación

2. E. Husserl, *La crisi delle scienze europee*, 391.
3. Id., *La storia della filosofia e la sua finalità*, 73.
4. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, 54.

con la tradición que ha de permitir su re-comprensión. Si la educación asume una responsabilidad es la de impedir que el sentido del origen enmudezca por convertirse en tradición muerta. Como sucede con la propia vida, la vitalidad de la educación «se funda en una 'renovación', en una originaria voluntad de renovación que debe ser continuamente reactivada»[5]. Por tanto, la tradición no es algo que conforma al individuo. Husserl insiste en que «vivir una vida personal significa vivir en cuanto yo y en cuanto nosotros, unidos por un horizonte común»[6]; lo que no quiere decir que yo sea un producto de la tradición. La tradición me llega en cuanto la reactualizo y asumo, la hago mía de manera activa. De hecho, se desvanecería si yo no me decidiese a retomarla, si no decidiese que tiene un valor para mí. A este respecto, Merleau-Ponty afirma lo siguiente:

> Mi existencia no procede de mis antecedentes, de mi ambiente físico o social, sino que se dirige a ellos y los sostiene, puesto que soy yo quien hago que sea para mí (y, por tanto, ser en el único sentido que puede tener la palabra para mí) esa tradición que elijo retomar o aquel horizonte cuya distancia respecto de mí se hundiría por no pertenecerle como propiedad– si yo no estuviera ahí para recorrerla con mi mirada[7].

2. La educación como movimiento hacia el origen: el principio de la destrucción fenomenológica

1. *La destrucción consiste en hacer emerger las posibilidades contenidas en la tradición*

Por el hecho de que la tradición está continuamente corriendo el riesgo de desgastarse y perder la propia capacidad de abrir a lo posible, Heidegger habla de la necesidad de apropiarse de aquello que se nos lega mediante una *destrucción fenomenológica*. Retomar esta referencia en un contexto pedagógico significa *pensar la educación como movimiento hacia el origen a partir del presente*. Ni el niño ni el joven son una hoja en blanco, sino que se

5. E. Husserl, *L'idea di Europa*, 50.
6. Id., *La crisi delle scienze*, 328.
7. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, 17.

encuentran en un mundo, han crecido en medio de una situación y un contexto de sentido que les proporciona una precomprensión a cuya luz todo contenido y herencia del pasado puede ser recibido y decodificado. No en vano, al estar en el mundo, toda existencia se encuentra inmersa en un medio de comprensión que no ha elegido, a partir del cual se interpreta a sí misma e interpreta todo acontecer.

2. *La recepción pasiva de la tradición constriñe las posibilidades*

Cuando la existencia no logra apropiarse de sus posibilidades, podemos decir que se mueve en un espacio de inautenticidad (*Uneigentlichkeit*), es decir, en un medio en que quien vive no es el individuo, sino una estructura anónima e *impersonal*, «el uno» propiamente dicho. En este sentido, podemos decir que *las posibilidades del ser singular quedan constreñidas*. Incluso la palabra deja de ser un medio para el descubrimiento del mundo, quedando reducida a un acto de vacío mediante el que no se nos comunica nada, tal y como sucede en la relación educativa cuando se convierte en un acto de repetición que no responde a la necesidad de orientación que demanda la vida real.

Se trata, en definitiva, de una posibilidad estructural de toda comunicación a la que Roland Barthes se refiere con agudeza al señalar que el signo pasa a ser

> servil, gregario; en todo signo dormita un monstruo, el estereotipo: solo puedo hablar si me hago eco de aquello que *resuena continuamente* en la lengua. En el momento en que hablo se funden en mí dos realidades, convirtiéndome al mismo tiempo en señor y esclavo: no me conformo con repetir lo que ya se ha dicho, con acomodarme a la esclavitud del signo; lo que yo hago es decir, afirmar, rebatir lo que repito[8].

Al contrario, la esencia del lenguaje se manifiesta en aquella que Heidegger considera su función más pura, la poesía. En ella, a veces, una palabra nos abre a un horizonte de sentido, nos envuelve y transforma; en torno a ella se organiza el mundo. Esta es

8. R. Barthes, *Lezione*, 9-10.

la función primordial de la enseñanza de la literatura como apertura a mundos nuevos. Debe situarnos ante las posibilidades de la existencia, romper la costra de lo obvio que, como notaba Thomas Mann en *La montaña mágica*, atenaza el sentido del tiempo y de nuestro vivir.

3. *El flujo de informaciones destruye la comunicación educativa*

La mencionada incapacidad del lenguaje se propaga cuando la comunicación se convierte en un mero *flujo de mensajes*, de informaciones destinadas al consumo rápido que permiten dar paso continuamente a otros estímulos, sin necesidad de comunicar nada y favorecen, en cambio, la implosión del significado y la sociabilidad[9].

Al bombardearnos sin cesar con informaciones y convertirnos en consumidores de sus programas, los medios de comunicación de masas destruyen la capacidad del lenguaje como medio que permite visibilizar lo posible, sustituyéndolo por una acción que simula lo posible: en lugar de favorecer la germinación de lo posible que habita en la realidad, el lenguaje se convierte en un flujo de posibilidades simuladas, *posibilidades que no pueden ser actuadas*, dado que no son propias de la realidad.

Dichas posibilidades tan solo son susceptibles de un consumo pasivo como *mercancía*. En este sentido, se equivoca quien piensa que la circulación de informaciones crea comunicación; más bien, lo único que genera es una *simulación* de comunicación y de significado.

4. *La comunicación educativa como destrucción de preconcepciones asumidas pasivamente*

Cuando esto sucede, la existencia pierde su dinamismo interno y se debate en un contexto de pensamientos ajenos. Las elecciones dejan de ser auténticas, es decir, transparentes, determinadas por «el uno», en cuanto esclavas de una concepción de la vida (un proyecto) que no es el propio, en el que se ha sido arrojado y que,

9. J. Baudrillard, *L'implosione del senso nei media*.

más aún, da la espalda en la vida cotidiana a toda singularidad. En efecto, tal como señala Martin Heidegger, «el Dasein no logra liberarse jamás de este estado interpretativo cotidiano en el que primeramente ha crecido»[10]. *Desestabilizar dicho estado interpretativo cotidiano (y remitir las singularidades a sí mismas) pasa a ser función esencial de la educación.*

Tal como venimos diciendo, la educación debe procurar la floración de posibilidades genuinas y, al abstenerse de la interpretación vigente, desplegarse como una acción *destructiva* que permita entender la formación como un proceso de diversificación donde cada individuo se encuentre frente a la verdad a partir de la propia singularidad. Dicho en síntesis: para hacer emerger las posibilidades de toda singularidad personal y las posibilidades auténticas que son propias de un determinado mundo es necesario partir de nuestra situación histórica, de la comprensión reinante, del modo en que se plantean y se experimentan los problemas dentro del contexto de sentido en que han crecido los jóvenes, para así *deconstruir ese estado interpretativo vigente* que no permite advertir las posibilidades que le están reservadas a una generación. Es lo que sucede, por ejemplo, cuando una serie de creencias llegan a convertirse en un velo que oculta contenidos científicos que pertenecen efectivamente al mundo. Ese elenco de creencias se presentan como un modo en que se obstruye una de las aperturas fundamentales de la conciencia, la apertura a la verdad. Con lo cual se apaga la curiosidad y el interrogar, que son las posibilidades más propias del hombre.

De todo lo que acabamos de señalar se desprende que, para abrir a lo posible, resulta necesario partir de aquello que la comprensión vigente considera obvio. *La educación constituye un movimiento regresivo y deconstructivo que debe partir de la comprensión presente*; por lo tanto, ni la apertura a lo posible ni la comunicación como acción mostrativa son *un salto* hacia el origen o una desvinculación inmediata de la comprensión vigente, como si se la ignorase, sino *un intento de mostrar lo posible mediante la deconstrucción de conceptos ya dados*, buscando –conforme al conocido modelo socrático– *dar razón* de lo que se piensa y de

10. M. Heidegger, *Essere e tempo*, 208.

cómo se vive, a fin de que emerja lo *implícito* que guía de hecho nuestro actuar y, de esta manera, se produzca un incremento de conciencia y de reflexividad.

3. La acción educativa y el desgaste de la significatividad

1. *La acción educativa no transmite contenidos, sino que abre posibilidades*

La educación escolar y la idea de formación, nacidas en Grecia justamente para deconstruir la comprensión vigente, corre continuamente el riesgo de transformarse en una comunicación que no abre a lo posible y que no transmite significados, sino fórmulas vacías, puesto que el contenido se transmite al margen del interés por su sentido.

Hemos visto que podemos enseñar matemáticas mediante fórmulas con las que resolver problemas, convirtiendo la matemática en una técnica; y lo mismo sucede con la física: podemos resolver un problema aplicando una fórmula, pero sin comprender el sentido de la misma, es decir, su identidad como *intento de comprender la realidad*. Del mismo modo, cuando aprendemos un poema y lo interpretamos correctamente desde el punto de vista filológico sin entrar en el mundo que representa, no llega a incidir en la vida del joven puesto que no le ha abierto a un horizonte de posibilidades. La educación es, en casos como estos, una acción que transmite contenidos, que carga al joven de nociones que no modifican su vida, que no la abren a nuevas posibilidades. El joven puede ser un estudiante brillante que sabe todo a la perfección, pero que no se ha formado. *Su humanidad no ha madurado*.

2. *La acción educativa debe deconstruirse a sí misma*

Por todo ello *la educación está llamada no solo a deconstruir continuamente la comprensión vigente, sino también a deconstruirse a sí misma en el acto mismo de su acontecer*. Lo cual significa que el acceso al origen no resulta nada sencillo, porque cada vez que pretendemos comprender un contexto de sentido lo hacemos a partir de lo ya dado, de aquello que hemos recibido; y no

podemos perder de vista que a lo largo del proceso de transmisión los significados, entendidos como *expresiones de la vida originaria*, tienden al *desgaste*.

La *Ilíada* representó para todo un pueblo el medio mediante el cual abrirse a sus propias posibilidades, puesto que *enseñaba*, no en el sentido de formar la mente, sino en el de procurar la comprensión de las posibilidades inherentes al mundo propio: *señalar* en el sentido de mostrar o de ayudar a ver, *emplear el signo para indicar y hacer alusión a lo posible*, para dejarse interpelar por ello. La *Ilíada* enseñaba porque *apuntaba a los contextos de sentido*. Por ejemplo, que ser hombre significa saber conjugar el antes y el después, a diferencia de Agamenón que, «loco de corazón funesto, no sabe pensar juntos el antes y el después»[11]. En la medida en que una pasión invade el completo ser del hombre, lo deja ciego, es decir, *oscurece la relación que el hombre entabla con el tiempo*. Agamenón no es capaz de pensar quién es, cuáles son sus obligaciones ni qué sucederá después, es decir, en las consecuencias, que incluso pueden llegar a resultar trágicas. Por ello está ciego. La ceguera es injusticia, porque el injusto es precisamente aquel que no tiene en cuenta el antes y el después. No comprende que ser justo significa saber ubicarse y mantenerse en el lugar que se ocupa en el mundo, como explica *Néstor o, lo que es lo mismo, la tradición viviente*, a Aquiles y al resto de jóvenes griegos.

3. *La dinámica de la vida y la enseñanza como inserción en nuevos contextos de sentido*

Dado que el carácter de la vida es dinámico, los contextos de sentido se modifican, los contenidos de sentido que nos interpelan cambian y las posibilidades que hemos de organizar en proyectos existenciales singulares se transforman. Por ejemplo, en la apertura de sentido que es propia del cristianismo, la relación con el tiempo ya no consiste en saber conjugar el antes y el después, pues estar alerta (en definitiva, ser persona) significa vigilar para estar abierto a ese futuro que atraviesa todo presente: «Vendré como un

11. Homero, *Ilíada*, libro primero, vv. 342-3.

ladrón», es decir, cada instante se configura como puerta por la que puede entrar el mesías, por la que puede tornar el Cristo, verdad de sí para el cristiano. El sujeto *se forma* a partir del por-venir, de modo que quien se detiene a sepultar a los muertos no madura, no actúa, se cierra.

Estas transformaciones de los contextos de sentido hacen que la vida traiga continuamente consigo nuevas exigencias, que impiden que aquello que se transmite pueda ser repetido sin ser *inscrito en nuevos contextos de sentido*. Si sucede tal cosa no podemos hablar de enseñanza porque enseñar significa inscribir algo en un nuevo contexto de sentido, esto es, mostrar (*señalar*) las posibilidades y su articulación. Si los signos no se inscriben ni leen a la luz de nuevos contextos de sentido, no es posible una genuina reactivación de los mismos y se propicia una relación «anticuada» con el pasado y, en general, con el saber y la tradición. En tal caso la mente del joven «se llena de una enorme cantidad de conceptos que proceden de un conocimiento mediado por tiempos y pueblos pasados, no por la inmediata intuición de la vida»[12].

4. *La inevitable descomposición de la significatividad y la necesidad de su reactivación*

Lo cierto es que en el acto de la transmisión resulta inevitable que la significatividad se descomponga. Heidegger afirma que esto supone

> el paso de lo significativo al estadio y modalidad de lo no-originario, en que decrece la autenticidad y renovación de la acción, las propias relaciones se debilitan y el único *objeto de interés* pasa a ser el contenido mismo de la significatividad, que ya no se posee de manera originaria[13].

Los significados se repiten sin que se reactive o realice su sentido, sin comprender *de qué vida eran expresión* o a qué problema daba respuesta una ley de la física; por ello el sentido resulta inaccesible a una recepción directa y solo lo será en la medida

12. F. Nietzsche, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, 92.
13. M. Heidegger, *Fenomenologia dell'intuizione e dell'espressione. Teoria della formazione del concetto filosofico*, 37.

en que la lección no se limite a proponer el contenido, y trate de *reactivar el modo en que se refiere a él*. Ahora bien, esto solo será posible partiendo del presente y su situación única; de ahí la concepción del enseñar como desconstrucción permanente, esto es, como *vuelta del contenido al sentido y su modo de ser originario en situaciones siempre nuevas*; pues los contextos de sentido en que se coloca el signo son siempre nuevos y *no pueden ser repetidos sin más*.

Pensemos, por ejemplo, en un contenido como la Revolución soviética de octubre de 1917. En la segunda mitad del pasado siglo habría provocado el interés de los alumnos, e incluso, tal vez, las reacciones entusiastas de un buen número de ellos, dado que se percibía como un acontecimiento que muy bien podía sugerir distintas posibilidades que sin duda iluminarían y abrirían al sentido el momento presente. Podemos considerar este dato un criterio para seleccionar contenidos si tomamos en consideración esa idea extendida, de la que hemos hablado en la introducción, en torno a la necesidad de reducir drásticamente los contenidos. *Es el contexto el que indica lo que se debe proponer y seleccionar, lo que se debe enseñar o inscribir en el momento presente*. De este modo, si hace cincuenta años no se hubiese propuesto a consideración la Revelación de octubre se hubiera percibido como una acción encaminada a ocultar las posibilidades del presente; hoy, en cambio, hablar de ella y dedicarle cierto tiempo podría considerarse una simple mirada arqueológica al pasado. Ya no suscita interés porque ha dejado de responder a una exigencia de la vida, porque no contribuye a esclarecer las posibilidades de la generación presente. Lo mismo podría decirse de las materias científicas, cuyos contenidos habrían de ser seleccionados en función de contextos de vida reales, en orden al vínculo entre trabajo y saber, escuela y mundo de la empresa.

Someter la enseñanza a un proceso deconstructivo significa operar una selección del contenido y el modo de proponerlo a la luz de los intereses e interrogantes del momento actual, insertándolo así en nuevos contextos de sentido. *Partir del presente viviente hace posible la comprensión del pasado*, pues no existe formación donde no hay expectativas, y éstas brotan siempre del presente que, a su vez, permite comprender el pasado: aferrar su

significado para nosotros, permitir que el pasado nos muestre las posibilidades del porvenir, esto es, que nos apropiemos de aquello que está destinado a nosotros y solo a nosotros.

4. La comprensión exige narración en lugar de memorización

1. *Del significado desgastado a la recuperación del sentido*

La trasmisión del saber parte siempre de aquello que ha pasado por un *proceso de desgaste* y se ha alejado de su origen viviente. Teniendo esto en cuenta, sería ingenuo tratar de esclarecer cualquier significado de manera aislada, abstrayéndonos del contexto que lo hace significativo. La recuperación del significado o comprensión efectiva de las palabras tiene lugar mediante su reconducción a la experiencia; sin embargo, esta no se identifica con la recuperación intuitiva de un significado en cuanto vuelta a un mundo ya dado.

Volviendo a nuestro ejemplo: no significa ensimismarse en el mundo de la Revolución de octubre, pues nos engañaríamos creyendo haber logrado una donación pura, «sin haber sido tomadas fenomenológicamente en consideración las situaciones y el cambio de situación relativos al *sentido de la relación y realización* de tales 'actos de recuperación del significado'»[14].

Los hechos son lo que son, pero el sentido de los hechos ha de ser permanentemente releído, y solo existe a partir del presente. Hace cincuenta años, la Revolución de octubre era, para muchos estudiosos, el hecho más importante del siglo pasado, mientras a día de hoy no podemos estar tan seguros de ello. Por eso decimos que el sentido del pasado se muestra a partir de las expectativas del presente. Y, una vez más, lo mismo podemos afirmar, por ejemplo, de la física, donde la significatividad de un contenido depende de que se revele como respuesta a un interrogante. Podemos calificar como inauténtica a aquella transmisión de saber que pretende la asimilación de un contenido sin que sea respuesta a un interrogante o, lo que es lo mismo, sin que el sujeto se lo haya apropiado y haya comprendido qué hacer con él.

14. *Ibid.*, 34.

2. *De la memorización a la narración*

Un acto de transmisión que actúa así no remite al mundo, no abre a sus posibilidades, tan solo exige almacenar en la memoria. En cambio, la desconstrucción fenomenológica «conduce a la situación en que es posible explorar las líneas previas, el actuar de la precomprensión y, en consecuencia, la experiencia fundamental»[15]. Se trata de partir de nuestra preconcepción, de la precomprensión en que se mueve el estudiante para hacer aparecer la problematicidad, el estímulo de auténticos interrogantes, y favorecer con ello el seguimiento de aquellos fenómenos a que apuntan las disciplinas como respuesta a una pregunta que aviva la curiosidad. *Hay que sustituir la memorización entendida como almacenamiento por la narración*: los estudiantes no deben memorizar hechos históricos, sino narrar, probar a pensar vínculos entre pasado y presente, preguntarse qué hacer en el propio presente con el saber que nos lega el pasado.

La educación depaupera su cometido cuando se concibe como proposición de significados apenas esclarecidos. Afirmación que puede aplicarse a cualquier producción del espíritu: a la ciencia, que puede repetir conceptos sin preocuparse de una comprensión vital de los mismos; a la ética y la religión, que pueden concebirse y vivirse al margen de la experiencia originaria de aquello que se vive; a los conceptos filosóficos fundamentales (a priori, vida, ser) de los que podemos hablar perdiendo de vista que su relación con la vida residía en un determinado sentido (sentido de la relación) que se ha perdido con el devenir de la propia vida.

5. La transmisión: de la repetición a la inserción en el presente

1. *La tradición como reserva activa de posibilidades por venir*

Hemos de empezar a considerar que para conjurar el peligro de una recepción pasiva de la tradición es necesario reinterpretar la propia relación con aquello que se transmite. Una tradición cultural no es, de hecho, un conjunto de contenidos que hay que recor-

15. *Ibid.*, 35.

dar, repetir o preservar (como preservamos el legado de Pompeya, por ejemplo), sino *una reserva activa de posibilidades* tanto para el presente como para el futuro; *una casa que ha de ser habitada* y no solo conservada, una mina de la que obtener recursos para la vida del hoy y del mañana.

La educación en cuanto transmisión no consiste, por tanto, en repetir contenidos ya dados y dotados de un sentido que hay que proteger y custodiar, ya que *el sentido de un contenido mana de lo que acontece entre el texto y el lector*. La transmisión no parte del pasado para llegar al presente o, por decirlo, así para descargar en el presente una serie de contenidos. *La transmisión retoma la tradición a la luz de nuevos horizontes de sentido* y de las expectativas que genera cada nuevo presente.

En este sentido, la relación educativa es el centro vital en que recala la totalidad de la historia pasada y *se abren las posibilidades que ésta tiene reservadas para el porvenir*. Cuando nos referimos a «la totalidad de la historia pasada» entendemos que el sentido de la historia no se reconstruye en el presente atendiendo a su *entero* recorrido, como consideraba el pensamiento del siglo diecinueve (tanto el idealismo, como el positivismo y el marxismo). El sentido se reconstruye a partir de singularidades, porque *la totalidad se contiene en cada singularidad*. Por ello resulta erróneo pensar que podemos transmitir a los alumnos el sentido total de una disciplina (la historia, la literatura, la física...) situándolo ante la totalidad de sus contenidos (cosa, por otro lado, imposible). La totalidad se muestra en cada contenido concreto.

2. *La educación es una repetición que abre la tradición a nuevas posibilidades*

No podemos desarrollar aquí este aspecto en todo su alcance. Por el contrario, sí nos interesa notar, al menos, que lo que venimos identificando como reactivación de la tradición es posible a condición de que la referencia al pasado se haga desde nuestra experiencia efectiva, desde nuestro presente y nuestras expectativas, nuestros interrogantes e inquietudes. La educación en cuanto transmisión no se da mediante la repetición de contenidos, sino solo si, *mediante la repetición, lo que se recibe queda abierto a nuevas posibilidades*. Para que se dé transmisión el legado que transmitir ha de poder ser acogido, y eso sucede como apertura al futuro. No puede considerarse como tal legado una montaña de convenciones que, como tales, difícilmente pueden dar frutos para el futuro. Si recibimos dichas convenciones como legado, fomentamos que el pasado absorba el futuro: es lo que puede suceder cuando quienes han vivido un determinado acontecimiento del pasado, a veces mitificado, lo proponen a la generación presente como digno de ser imitado, dando a entender que allí opera la verdadera historia y la verdadera vida, como si la historia a partir de dicho acontecimiento hubiese dimitido, el arte hubiera muerto, la literatura hubiese culminado su parábola y la aventura de la ciencia se hubiese agotado.

3. *La transmisión propicia un re-acontecer del origen*

En este caso, vida y futuro son realidades del pasado incapaces de abrir a los más jóvenes a sus propias posibilidades, a su tener-que-ser, al hecho de que aún queda vida por delante. Por ello, podemos decir con Heidegger que la apropiación del saber y sus contenidos, la formación y la enseñanza deben consistir en «tratar de alcanzar el fondo originario de la propia situación y, mediante su ejercicio, prepararla para lo genuino»[16]. *El saber que proviene del pasado ha de ayudarnos a comprender nuestra vida hoy*; solo en la medida en que la tradición nos orienta en el presente nos permite comprenderla, continuarla e integrarnos en ella.

Lo que se transmite ha de ser comprendido y asumido de nuevo; y esto solo sucede mediante esa *repetición* que reactiva el sentido del origen, que *permite el re-acontecer del origen*. Cuando ocurre tal cosa lo transmitido genera nuevas posibilidades implícitamente presentes en su sentido original, de las que las generaciones anteriores no eran ni podían ser conscientes. Podemos afirmar que *el sentido está siempre por-venir* y que se manifiesta en la medida en la que se propicia. Un ejemplo: cuando Galileo recupera para la física moderna la geometría de Euclides, con el fin de esclarecer mediante una serie de leyes los movimientos de

16. *Ibid.*, 30.

los cuerpos, opera una reactualización viva de aquel modelo de geometría; y lo hace acogiendo e injertando el saber recibido en un nuevo contexto de sentido que permite la apertura de aquella tradición a nuevas posibilidades.

En este sentido nos referimos al presente como fuente de interrogantes a partir de los cuales el pasado puede ser actual, *puede exhibir un significado para nosotros* y puede abrirnos, por tanto, a las posibilidades que cada uno de nosotros tenemos. Es lo que sucede en el caso de Galileo: emplea la geometría como método que le permite dar razón de las reglas del movimiento de los cuerpos físicos. Galileo se apropia de las posibilidades que le son destinadas por aquel contenido y solo podían hacerse visibles al insertarse en un determinado contexto de sentido. Así, Galileo opera una auténtica apropiación de aquella tradición.

4. *Volver al origen significa restituir a la tradición su poder generativo*

De lo dicho se desprende que la educación en cuanto transmisión se presenta como inter-acción o *repetición alterante*, y no porque distorsione el dato del pasado o el legado de la tradición, sino porque explicita posibilidades que aún no son evidentes y solo un nuevo presente puede sacar a la luz. En este sentido podemos concebir la transmisión como *vuelta*, pues volver al origen (al significado de la geometría, de un poema, de un texto, de una fórmula de la física, de una tradición religiosa) significa descubrir nuevas posibilidades, desvelar, sacar a la luz, mostrar. *Transmitir es reactivar, es decir, injertar el legado de la tradición en nuevos contextos de sentido*.

Cuando no logramos esto en la clase o en la lección, estamos contribuyendo a la interrupción del proceso de transmisión. La educación entonces pretenderá equivocadamente la reducción del futuro al pasado, es decir, la reclusión de la apertura existencial y el poder-ser de los más jóvenes a una «mentalidad» y un espacio de posibilidades que no son las suyas. Al *no insertarse* en nuevos contextos de sentido, la educación pierde su capacidad de llegar a los jóvenes. Cuando se intenta proteger la pureza del pasado lo que se consigue, en cambio, es *esterilizarlo*.

5. *La genuina educación se mide por su capacidad de renovar la existencia*

En cuanto ejercicio de interacción, transmitir significa restituir a la tradición su *poder generativo*; las semillas mueren si no se plantan en el terreno de la vida y no se les protege de la contaminación de podría minar su pureza. En este sentido, escribe Husserl que en la transmisión

> la evidencia viva es transitoria, de tal modo que seguramente la actividad se convierte de inmediato en pasividad en la conciencia empalidecida y fluyente de lo-que-acaba-de-ser. Finalmente, esta «retención» se desvanece, pero el pasaje y lo pasado «desvanecidos» no han vuelto a ser nada para el sujeto en cuestión: siempre pueden ser despertados [...] aquello que constituye lo renovado (lo rememorado) es idéntico a la producción originariamente evidente[17].

Hay que entender bien el sentido del calificativo «idéntico»: lo que se repite es lo mismo (la misma geometría, el mismo poema...), pero al situarse en un contexto nuevo *se altera* y, de este modo, libera un poder generativo. Por eso afirma Heidegger que el acceso al origen no pasa por una *extromisión* de la experiencia efectiva de la vida, es decir, por la exclusión del sujeto singular y su vida concreta, como si el sujeto que hay que educar fuese un ser sin historia y sin tiempo. Al contrario, se trata de un ser histórico particular *cuya existencia concreta no es un límite a la acción educativa, sino su condición de posibilidad*; aquella representa el origen de toda comprensión viva y auténtica, y permite que la transmisión no se transforme en un simple flujo de informaciones, sino en *una constante lectura creativa cuyo acto de recepción altera lo recibido* y, precisamente por ello, mantiene viva la tradición. Hemos de sustituir el concepto de repetición por el de ejecución. No debemos distanciarnos de la vida concreta y su experiencia efectiva asumiendo el contenido de lo que se aprende como un espectador desinteresado, pues comprender dicho contenido significa proceder a una *genuina ejecución de la propia situación particular*, a la captación del significado que tiene para nosotros.

17. E. Husserl, «L'origine della geometria», en *La crisi delle scienze*, 386-387.

Sin esta destrucción fenomenológica y este retorno a la experiencia como *ejecución* y reactivación la educación pierde su carácter formativo –como apertura a lo posible–, y se convierte en mera opinión, ya que «la comunicación no 'participa' al ente del que se habla la relación ontológica originaria [...] y puesto que el hablar ha perdido o no ha alcanzado nunca la primaria relación de ser con el ente del que se habla, no se comunica en la forma de la apropiación originaria de este ente sino por la vía de una *difusión* y *repetición* de lo dicho»[18]. La opinión implica un acto de comunicación entre puntos de vista, que no toca la existencia concreta en el centro mismo de su ser; se trata de un discurso que emplea y repite fórmulas pasadas sin una auténtica apropiación de su contenido de sentido. Por el contrario, *la relación educativa es un encuentro* que sucede cuando la relación con el otro impulsa a la consideración del propio origen. Por esto escribe Heidegger:

> Una ejecución es originaria si, en lo que respecta a su sentido, reclama siempre, como ejercicio de relación genuinamente orientado incluso en la modalidad de la ipseidad mundana, una renovación siempre actualizada de la ipseidad mundana del ente y, más precisamente, de manera que esa renovación y la «necesidad» (exigencia) de la misma que reside en él contribuya a la constitución de la ipseidad mundana de la existencia[19].

Solo llegamos a comprender verdaderamente aquello que nos transforma, no lo que recordamos como algo que tenemos almacenado en la memoria.

6. *El tradicionalismo inmoviliza y esteriliza la tradición*

Así pues, cabe un modo de respeto hacia la tradición que la inmoviliza e *inmoviliza* la identidad en lugar de renovarla continuamente. Tiene razón Bruner cuando nota que «la educación como acción que reproduce una cultura entraña el riesgo del estancamiento, de la hegemonía y el tradicionalismo, aunque albergue la promesa de una menor inestabilidad»[20].

18. M. Heidegger, *Essere e tempo*, 212-213.
19. Id., *Fenomenologia dell'intuizione e dell'espressione*, 75.
20. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, 80.

Al contrario, se trata de reconstruir el origen (el sentido del contenido transmitido) a partir del momento presente, del significado actual de la tradición, de modo que la existencia actual y el contexto de sentido del presente se conviertan en *origen del origen*.

La educación como acción de transmisión demanda una respuesta a lo que sucede, más que la fidelidad a un pasado que ya se ha cumplido. *El pasado y la tradición son auténticamente vividos si se transforman en contexto vital de la relación educativa*, esto es, si transforman a la persona y, en consecuencia, la forman.

BIBLIOGRAFÍA

Arciero, G. - G. Bondolfi, *Sé, identità e stili di personalità*, Boringhieri, Torino 2012.

Augelli, A., *L'avventura di esserci: rischi e possibilità, difficoltà e bellezze*, en V. Iori (ed.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano 2006.

Barthes, R., *Leçon. Leçon inaugurale de la chaire de Sémiologie litéraire du Collège de France prononcée le 7 janvier 1977*, Seuil, Paris 1978 (versión it.: *Lezione. Lezione inaugurale della cattedra di Semiologia letteraria del Collège de France pronunciata il 7 gennaio 1997*, Einaudi, Torino 1981; versión cast.: *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*, Buenos Aires 2003).

Bateson, G., *Mind and Nature*, 1979 (versión it.: *Mente e natura*, Adelphi, Milano 2008).

Baudrillard, J., *L'implosione del senso nei media*, en *Il sogno della merce*, Lupetti, Milano 2011.

Bergman, M. M. - S. Hupka - Th. Meyer - R. Samuel (eds.), *Bildung - Arbeit - Erwachsenwerden. Eine interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend und jungen Erwachsenalter*, Springer, Wiesbaden 2012.

Bergson, H., *Les deux sources de la morale et de la religion* (1932) (versión it.: *Le due fonti della morale e della religione*, Laterza, Roma-Bari 1995; versión cast.: *Las dos fuentes de la moral y de la religión*, Barcelona 1999).

Bertagna, G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.

Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione, La Scuola, Brescia 2010.

Lavoro e formazione dei giovani, La Scuola, Brescia 2011.

Bertin, G. M. - M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004.

Bertolini, P., *La verità del senso e l'azione educativa*, en G. Dalle Fratte (ed.), *Esistenzialismo fenomenologia pedagogia*, Armando, Roma 1996.

Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti, La Nuova Italia, Milano 2001.

–*L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente orientata*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

Biendarra, I., *Krankheit als Bildungsereignis? Ältere Menschen erzählen*, Königshausen & Neumann, Würzburg 2005.

Binswanger, L., *Ausgewählte Vorträge und Aufsätze*, Francke, Bern 1955 (versión it.: *Per un'antropologia fenomenologica. Saggi e conferenze psichiatriche*, Feltrinelli, Milano 2007).

Birgitta Gahleitner, S., *Klinische Sozialarbeit*, en M. Schmid - M. Tetzer - K. Rensch - S. Schüter-Müller (eds.), *Handbuch Psychiatriebezogene Sozialpädagogik*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2012.

Bittner, G., *Das Leben bildet. Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2011.

Boffo, V. (ed.), *La cura in pedagogia*, CLUEB, Bologna 2006.

Böhnisch, L., *Sozialpädagogik der Lebensalter: eine Einführung*, Juventa Verlag, Weinheim 2008.

Böhnisch, L. - H. Lösch, *Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination*, en H. U. Otto - S. Schneider (eds.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*, Bd. 2, Luchterhand, Darmstadt 1973.

Bollnow, O. F., *Das Wesen der Stimmungen*, Klostermann, Frankfurt a.M. 1995 (versión it.: *Le tonalità emotive*, Vita e Pensiero, Milano 2009).

Bontrop, H. J. - P. Pulte, *Handbuch Ausbildung. Berufsausbildung in dualen System*, Oldenbourg, Wien 2001.

Brezinka, W., *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik* (1978) (versión it.: *Metateoria dell'educazione. Introduzione ai fondamenti della Scienza dell'educazione, della Filosofia dell'educazione e della Pedagogia pratica*, Armando, Roma 1980).

–*Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg*, Reinhardt, Konstanz 1995 (versión it.: *Obbiettivi e limiti dell'educazione*, Armando, Roma 2002).

Bruner, J., *The Process of Education. A Landmark in educational Theory*, HUP, Cambridge MA 1960 (versión it.: *Il processo educativo. Dopo Dewey*, Armando, Roma 1999).

–*Beyond the Information Given. Studies in the Psychology of Knowing*, Norton, New York 1973 (versión it.: *La psicologia della conoscenza. Percezione e pensiero*, Armando, Roma 1976).

–*Act of Meaning*, HUP, Cambridge MA 1990 (versión it.: *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992; versión cast.: *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid 2006).

–*The Culture of Education*, HUP, Cambridge 1996 (versión it.: *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2011).

Bruzzone, D., *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Franco Angeli, Milano 2012.

Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione, en V. Iori (ed.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano 2006.

Cambi, F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.

Castells, M., *The Information Age: Economy, Society and Culture* I. *The Rise of the Network Society*, Blackwell, Oxford 2000 (versión it.: *La nascita della società in rete*, UBE, Milano 2008).

Cohen, H., *Ethik des reinen Willen*, Nachdruck der 2. revidierten Auflage (1907), en *Werke*, Bd. 7, ed. H. Holzhey, Georg Olms, Hildesheim-New York 1981 (versión it.: *Etica della volontà pura*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 1994).

Costa, V., *Fenomenologia dell'intersoggettività. Empatia, socialità, cultura*, Carocci, Roma 2010.

Damasio, A., *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Random House, New York 2000 (versión it.: *Emozioni e coscienza*, Adelphi, Milano 2003; versión cast.: *La sensación de lo que ocurre*, Barcelona 2001).

Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain, Vintage, London 2006 (versión cast.: *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*, Barcelona 2011).

De Angelis, M., *Adolf Hitler. Una emozione incarnata. Per una interpretazione filosofica del nazionalsocialismo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2013.

Deinet, U. - Ch. Reutlinger, *Einleitung*, en U. Deinet - Ch. Reutlinger (eds.), *«Aneignung» als Bildungskonzept der Sozialpädagogik*, Verlag für Sozialwissenschften, Wiesbaden 2004.

Demetrio, D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.

Derrida, J., *De la grammatologie*, Minuit, Paris 1967 (versión it.: *Della grammatologia*, Jaca Book, Milano 1989).

–*Violence et métaphysique. Essai sur la pensée d'Emmanuel Lévinas*, en *L'écriture et la différence*, Editions du Seuil, Paris 1967 (versión it.: *Violenza e metafisica*, en *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 1990).

Politiques de l'amitié, Galilée, Paris 1994 (versión it.: *Politiche dell'amicizia*, Cortina, Milano 1995).

–*Donner la mort*, Galilée, Paris 1999 (versión it.: *Donare la morte*, Jaca Book, Milano 2002).

Descartes, R., *Le passioni dell'anima*, en *Opere filosofiche* II, UTET, Torino 1994 (versión cast.: *Las pasiones del alma*, Madrid 2006).

Regulae ad directionem ingenii, en *Opere filosofiche* I, UTET, Torino 1994 (versión cast.: *Reglas para la dirección del espíritu*, Madrid 2018).

Dewey, J., *Experience and Education*, Touchstone, New York 1997 (versión cast.: *Experiencia y educación*, Madrid 2004).
–*Democracy and education* (1916) (versión it.: *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1998).
Dilthey, W., *Studien zur Grundlegung der Geisteswissenschaften* (versión it.: *Studi per la fondazione delle scienze dello spirito*, en *Critica della ragion storica*, Einaudi, Torino 1982).
Dräger, J., *Dichter, Denker, Schulversager*, DVA ebooks, 2013.

Feigl, H., *Fisicalismo, unità della scienza e i fondamenti della psicologia*, en *La filosofia di Rudolf Carnap*, Il Saggiatore, Milano 1974.
Ferguson, H., *Self-Identity and Everyday Life*, Routledge, New York 2009.
Ferraris, M., *Realismo positivo*, Rosenberg & Sellier, Torino 2013.
Florida, R., *The Flight of the Creative Class*, Harper-Collins, New York 2005 (versión it.: *La classe creativa spicca il volo*, Mondadori, Milano 2006).
Fodor, J., *The Modularity of Mind. An Essay on Faculty Psychology*, MIT, Cambridge MA 1983 (versión it.: *La mente modulare*, Il Mulino, Bologna 1999; versión cast.: *La modularidad de la mente*, Madrid 1986).
Formenti, C., *Felici e sfruttati. Capitalismo digitale ed eclissi del lavoro*, Egea, Milano 2011.
Foucault, M., *L'herméneutique du sujet. Cours au collège de France 1981-1982*, Seuil-Gallimard, Paris 2001 (versión it.: *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France [1981-1982]*, Feltrinelli, Milano 2011; versión cast.: *La hermenéutica del sujeto: curso del Collège de France [1982]*, Madrid 2005).
Frabboni, F., *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano 1999.
Frölich, V. - U. Stenger (eds.), *Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten*, Juventa, München 2003.

Gallese, V., *Neuroscience e fenomenologia*, en *Treccani terzo millennio*, Roma 2007.
Gardner, H., *The Disciplined Mind. What All Students Should Understand*, Simon & Schuster, New York 1999 (versión it.: *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 2006).
–*Five Minds for the Future*, Harvard Business School, Boston 2006 (versión it.: *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2007).
Giusti, M., *Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
–*Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Laterza, Roma-Bari 2004.

Goffman, E., *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identità*, Simon & Schuster, New York 1963.
Interaction Ritual, Doubleday, Garden City 1967 (versión it.: *I rituali dell'interazione*, en *Modelli di interazione*, Il Mulino, Bologna 1971).
Gopnik, A. - A. N. Meltzoff - P. K. Kuhl, *The Scientist in the Crib*, Morrow, New York 1999 (versión it.: *Tuo figlio è un genio. Le straordinarie scoperte della mente infantile*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2008).
Griffero, T., *Atmosferologia. Estetica degli spazi emozionali*, Laterza, Roma-Bari 2010.
Grunwald, K. - H. Thiersch, *Stichwort Lebensweltorientierung*, en H. Otto - H. Thiersch (eds.), *Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, Kuchterhand Verlag, Neuwind Krieftel 2001.

Habermas, J., *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1973 (versión it.: *La crisi della razionalità nel capitalismo maturo*, Laterza, Roma-Bari 1979; versión cast.: *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Madrid 1999).
Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1985 (versión it.: *Il discorso filosofico della modernità. Dodici lezioni*, Laterza, Roma-Bari 1987).
Hamburger, F., *Einführung in die Sozialpädagogik*, Kohlhammer, Stuttgart ²2003.
Hannerz, U., *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning*, CUP, New York 1992 (versión it.: *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*, Il Mulino, Bologna 1998).
Hattie, J., *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*, Routledge, London - New York 2009.
Havelock, E. A., *The Muse Learns to Write. Reflections on Orality and Literacy fron Antiquity to the Present*, YUP, New Haven - London 1986 (versión it.: *La musa impara a scrivere. Riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo dall'antichità al giorno d'oggi*, Laterza, Roma-Bari 2005; versión cast.: *La musa aprende a escribir: reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*, Barcelona 2008).
Heidegger, M., *Was ist das – die Philosophie*?, Neske, Pfullingen 1956 (versión it.: *Che cos'è la filosofia?*, Il Melangolo, Genova 1981; versión cast.: *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona 2015).
–*Grundfragen der Philosophie. Ausgewählte «Probleme» der «Logik»*, en *Gesamtausgabe*, Bd. 45, ed. F. W. von Herrmann, Frankfurt a.M. 1984 (versión it.: *Domande fondamentali della filosofia*, Mursia, Milano 1990; versión cast.: *Preguntas fundamentales de la filosofía*, Granada 2008).
Einführung in die Metaphysik, Niemeyer, Tübingen 1953 (versión it.: *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano 1979; versión cast.: *Introducción a la metafísica*, Barcelona 1992).

–*Logik. Die Frage nach der Wahrheit*, en *Gesamtausgabe*, Bd. 21, ed. W. Biemel, Klostermann, Frankfurt a.M. 1976 (versión it.: *Logica. Il problema della verità*, Mursia, Milano 1986; versión cast.: *Lógica: la pregunta por la verdad*, Madrid 2004).
–*Metaphysische Anfangsgründe der Logik* (1928), en *Gesamtausgabe*, Bd. 26, ed. K. Held, Klostermann, Frankfurt a.M. 1978 (versión it.: *Principi metafisici della logica*, Il Melangolo, Genova 1990; versión cast.: *Principios metafísicos de la lógica*, Madrid 2009).
–*Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*, en *Gesamtausgabe*, Bd. 20, ed. P. Jaeger, Klostermann, Frankfurt a.M. 1979 (versión it.: *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, Il Melangolo, Genova 1999; versión cast.: *Prolegómenos para una historia del concepto de tiempo*, Madrid 2006).
–*Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt-Endlichkeit-Einsamkeit*, en *Gesamtausgabe*, Bd. 29-30, ed. F. W. von Herrmann, Klostermann, Frankfurt 1983 (versión it.: *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo, finitezza, solitudine*, Il Melangolo, Genova 1992; versión cast.: *Los conceptos fundamentales de la metafísica: mundo, finitud, soledad*, Madrid 2007).
–*Sein und Zeit* (1927), Niemeyer, Tübingen [15]1984 (versión it.: *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976; versión cast.: *Ser y tiempo*, Madrid 2009).
–*Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles. Einführung in die phänomenologische Forschung*, en *Gesamtausgabe*, Bd. 61, ed. W. Bröcker - K. Bröcker-Oltmanns, Klostermann, Frankfurt a.M. 1985 (versión it.: *Interpretazioni fenomenologiche di Aristotele. Introduzione alla ricerca fenomenologica*, Guida, Napoli 1990; versión cast.: *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles: indicación de la situación hermenéutica. Informe Natorp*, Madrid 2002).
–*Platons Lehre von der Wahrheit* (1942) (versión it.: *La dottrina platonica della verità*, en *Segnavia*, Adelphi, Milano 1987).
–*Introducción a «¿Qué es metafísica?»*, Alianza, Madrid 2014.
–*Grundprobleme der Phänomenologie* (1919/20), en *Gesamtausgabe*, Bd. 58, ed. H. H. Gander, Klostermann, Frankfurt a.M. 1993.
–*Phänomenologie der Anschauung und des Ausdrucks. Theorie der philosophischen Begriffsbildung* (*Sommersemester 1920*), en *Gesamtausgabe*, Bd. 59, ed. C. Strube, Klostermann, Frankfurt a.M. 1993 (versión it.: *Fenomenologia dell'intuizione e dell'espressione. Teoria della formazione del concetto filosofico*, Quodlibet, Macerata 2012).
–*Phänomenologie des religiösen Lebens*, en *Gesamtausgabe*, Bd. 60, ed. M. Jung - T. Regehly - C. Strube, Klostermann, Frankfurt a.M. 1995 (versión it.: *Fenomenologia della vita religiosa* [1918-1921], Adelphi, Milano 2003).
–*Einleitung in die Philosophie*, en *Gesamtausgabe*, Bd. 27, ed. O. Saame - I. Saame-Speidel, Klostermann, Frankfurt a.M. 1996.

Hobbes, Th., *Elementa philosophica de cive* (1646) (versión it.: *De cive*, Editori Riuniti, Roma 1979; versión cast.: *De Cive: elementos filosóficos sobre el ciudadano*, Madrid 2016).
Honneth, A., *Kampf um Anerkennung. Grammatik sozialer Konflikte*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1992 (versión it.: *La lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*, Il Saggiatore, Milano 2002; versión cast.: *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona 1997).
Humboldt, W. von, *Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück* (1793), en *W. von Humboldts gesammelte Schriften*, Band I, ed. Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Behr's Verlag, Berlin 1903.
Hume, D., *A Treatise of Human Nature*, 1739 (versión it.: *Trattato sulla natura umana* II, Laterza, Roma-Bari 1982; versión cast.: *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid 2005).
Husserl, E., Ms. A 12 II.
Ms. A VI 26-27 (1921-1931).
Ms. A VI 34.
–Ms. B III 9 (octubre 1931).
Ms. C 16 IV (marzo 1932).
Ms. C 3 III (1931).
Ms. M.
–*Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*, Husserliana I, ed. S. Strasser, Nijhoff, Den Haag 1950 (versión it.: *Meditazioni cartesiane e i discorsi parigini*, Bompiani, Milano 1960; versión cast.: *Meditaciones cartesianas*, Madrid 2006).
Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution, Husserliana IV, ed. M. Biemel, Nijhoff, Den Haag 1952 (versión it.: *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Libro secondo: Ricerche sopra la costituzione*, Einaudi, Torino 2002; versión cast.: *Ideas relativas a fenomenología pura y filosofía fenomenológica*, Madrid 1993).
Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie, Husserliana VI, ed. W. Biemel, Nijhoff, Den Haag 1959 (versión it.: *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano 1985; versión cast.: *Las crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental*, Barcelona 1999).
Erste Philosophie (1923-1924). *Erster Teil: Kritische Ideengeschichte*, Husserliana VII, ed. R. Boehm, Nijhoff, Den Haag 1959 (versión it.: *Storia critica delle idee*, Guerini, Milano 1989).
Analysen zur passiven Synthesis, Husserliana XI, ed. M. Fleischer, Nijhoff, Den Haag 1966 (versión it.: *Lezioni sulla sintesi passiva*, Guerini, Milano 1993).

Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlaß: Erster Teil (1905-1920), Husserliana XIII, ed. I. Kern, Nijhoff, Den Haag 1973.
Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlaß: Zweiter Teil: 1921-1928, Husserliana XIV, ed. I. Kern, Nijhoff, Den Haag 1973.
Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlaß: Dritter Teil: 1929-1935, Husserliana XV, ed. I. Kern, Nijhoff, Den Haag 1973.
–*Grundprobleme der Phänomenologie* (*Vorlesungen 1910-1911*), en *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlaß: Erster Teil (1905-1920)*, Husserliana XIII, ed. I. Kern, Nijhoff, Den Haag 1973 (versión it.: *I problemi fondamentali della fenomenologia*, Quodlibet, Macerata 2008; versión cast.: *Problemas fundamentales de la fenomenología*, Madrid 1994).
Formale und transzendentale Logik, Versuch einer Kritik der logischen Vernunft, Husserliana XVII, ed. P. Janssen, Nijhoff, Den Haag 1974 (versión it.: *Logica formale e trascendentale, Saggio di critica della ragione logica*, Laterza, Bari 1966).
–*Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. 1. Halbband*, Husserliana III/1, ed. K. Schuhmann, Nijhoff, Den Haag 1976 (versión it.: *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Libro primo: Introduzione generale alla fenomenologia pura*, Einaudi, Torino 2002; versión cast.: *Ideas relativas a fenomenología pura y filosofía fenomenológica*, Madrid 1993).
Einleitung in die Logik und Erkenntnistheorie. Vorlesungen 1906-1907, Husserliana XXIV, ed. U. Melle, Nijhoff, Den Haag 1984.
Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik, ed. L. Landgrebe, Meiner, Hamburg 1984 (versión it.: *Esperienza e giudizio. Ricerche sulla genealogia della logica*, Silva, Milano 1965).
Logische Untersuchungen, Zweiter Band: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis. Zweiter Teil, Husserliana XIX/2, ed. U. Panzer, Nijhoff, Haag 1984 (versión it.: *Ricerche logiche* II, Il Saggiatore, Milano 1968; versión cast.: *Investigaciones lógicas*, Madrid 1999).
–*Aufsätze und Vorträge (1922-1937)*, Husserliana XXVII, ed. Th. Nenon-H. R. Sepp, Kluwer, Dordrecht 1987.
–*Vorlesungen über Ethik und Wertlehre (1908-1914)*, Husserliana XXVII, ed. U. Melle, Kluwer, Dordrecht 1988 (versión it.: *Lineamenti di etica formale*, Le Lettere, Firenze 2002).
Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Ergänzungsband: Texte aus dem Nachlaß 1934-1937, Husserliana XXIX, ed. R. Smid, Kluwer, Dordrecht 1993 (versión it.: *La storia della filosofia e la sua finalità*, Città Nuova, Roma 2004; versión cast.: *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Barcelona 1991).

Aufsätze und Vorträge (1922-1937), Husserliana XXVII, ed. Th. Nenon-H. R. Sepp, Kluwer, Dordrecht 1989 (versión it.: *L'idea di Europa*, Cortina, Milano 1999).
–*Natur und Geist. Vorlesungen Sommersemester 1927*, Husserliana XXXII, ed. M. Weiler, Kluwer, Dordrecht 2001.
Hüther, G. - U. Hauser, *Jedes Kind ist hochbegabt. Die Angeborenen Talente unserer Kinder*, Knaus, München 2012.

Iori, V., *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini, Milano 2000.
Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva, en Id. (ed.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano 2006.

Kandel, E. R., *In Search of Memory. The Emergence of a New Science of Mind*, Norton, New York 2006 (versión it.: *Alla ricerca della memoria. La storia di una nuova scienza della mente*, Codice, Roma 2007; versión cast.: *En busca de la memoria: una nueva ciencia de la mente*, Madrid 2007).
Keen, A., *Digital Vertigo: How Today's Online Social Revolution is Dividing, Diminishing, and Disorienting Us*, Macmillan, New York 2012 (versión it.: *Vertigine digitale. Fragilità e disorientamento da social media*, Egea, Milano 2013).
Kierkegaard, S., *La malattia mortale*, Newton Compton, Roma 1976.
Kohlberg, L., *Stage and Sequenz: the cognitive-developmental Approach to Socialitation*, en D. A. Goslin (ed.), *Handbook of Socialitation Theory and Research*, Rand McNally, Chicago 1969.
Krüger, H. H. - W. Marotzki (eds.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden 2006.

Lacan, J., *Le séminare de Jacques Lacan* VII. *L'étique de la psychanalyse (1959-1960)*, Seuil, Paris 1986 (versión it.: *Il seminario* VII. *L'etica della psicoanalisi [1959-1960]*, Einaudi, Torino 1994).
Lazarus, R., *On the Primacy of Cognition*: American Psychologist II/39 (1984).
Leroi-Gourhan, A., *Le geste et la parole. La mémoire et le rythmes*, Albin, Paris 1965 (versión it.: *Il gesto e la parola* II. *La memoria e i ritmi*, Einaudi, Torino 1977).
Lewin, K., *Field Theory in Social Science*, Harper & Row, New York 1951 (versión it.: *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 1972).
Liccione, D., *Psicoterapia cognitiva neuropsicologica*, Boringhieri, Torino 2011.

Lippitz, W., *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1993.

Lizzola, I., *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, FrancoAngeli, Milano 2010.

Luhmann, N., *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Suhkamp, Frankfurt a.M. 1984 (versión it.: *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, Il Mulino, Bologna 1990; versión cast.: *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*, Barcelona 1998).

Luhmann, N. - K. E. Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Klett, Stuttgart 1979 (versión it.: *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1999).

Luria, A. R., *La storia sociale dei processi cognitivi* (1974), Giunti Barbera, Firenze 1976.

Luxemburg, R., *Sozialreform oder Revolution*, Leipzig 1908 (versión cast.: *Reforma o revolución*, Madrid 2015).

Lyotard, J. F., *La condition postmoderne*, Minuit, Paris 1979 (versión it.: *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1985; versión cast.: *La condición postmoderna*, Barcelona 1999).

Mach, E., *Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnisse des Psysischen zum Psychischen*, Fischer, Jena 1866 (versión it.: *L'analisi delle sensazioni ed il rapporto tra fisico e psichico*, Feltrinelli Bocca, Milano 1975; versión cast.: *Análisis de las sensaciones*, Barcelona 1987).

Macpherson, G. B., *The Political Theory of Possessive Individualism: Hobbes to Locke*, OUP, Oxford 1962 (versión it.: *Libertà e proprietà alle origini del pensiero borghese. La teoria dell'individualismo possessivo da Hobbes a Locke*, ISEDI, Milano 1973).

Maffesoli, M., *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*, La Table Ronde, Paris 2000 (versión it.: *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*, Guerini, Milano 2004).

Malinowski, B., *Argonauts of the Western Pacific. An of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesia New Guinea*, 1922 (versión it.: *Argonauti del Pacifico occidentale. Riti magici e vita quotidiana nelle società primitive* I, Boringhieri, Torino 2011; versión cast.: *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona 2001).

Martini, B., *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 2005.

Marx, K. - F. Engels, *Die Deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten* (versión it.: *L'ideologia tedesca*, Editori Riuniti, Roma 1977; versión cast.: *La ideología alemana*, Madrid 2015).

McLuhan, M., *Understanding Media. The Extensions of Man*, 1964 (versión it.: *Capire i media. Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 2008; versión cast.: *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*, Barcelona 2009).

Mead, G. H., *Mind, Self & Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*, 1934 (versión it.: *Mente Sé e società*, Barbera, Firenze 1966; versión cast.: *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductivismo social*, Barcelona 2009).

Merleau-Ponty, M., *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris 1945 (versión it.: *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano 1980; versión cast.: *Fenomenología de la percepción*, Barcelona 1999).

Metzinger, Th., *The Ego Tunnel. The Science of the Mind and the Myth of the Self*, Basic Books, New York 2009 (versión it.: *Il tunnel dell'io. Scienza della mente e mito del soggetto*, Cortina, Milano 2010).

Mezirow, J., y otros, *Learning as transformation. Critical Perspectives on a Theorie in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.

Milani, L., *Esperienze pastorali*, LEF, Firenze 1958.

Morin, E., *La tête bien faite*, Seuil, Paris 1999 (versión it.: *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000; versión cast.: *La mente bien ordenada*, Barcelona 2000).

Morin, E. - É. R. Ciurana - D. R. Motta, *Éduquer pour l'ère planetarie. La pensée complesse comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*, Balland, Paris 2003 (versión it.: *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando, Roma 2004; versión cast.: *Educar en la era planetaria*, Barcelona 2003).

Mortari, L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.

Natorp, P., *Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen*, N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, Marburg 1905.

–*Grundlinien einer Theorie der Willensbildung*: Archiv für systematische Philosophie 1 (1895).

Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, Frommans, Stuttgart ²1904 (versión cast.: *Pedagogía social*, Madrid 2001).

Needham, J., *Science and Civilization in China*, CUP, Cambridge 1954 (versión it.: *Scienza e civiltà in Cina* I. *Lineamenti introduttivi*, Einaudi, Torino 1981).

Nietzsche, F., *Unzeitgemässe Betrachtungen, Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, 1874 (versión it.: *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, Adelphi, Milano 1983; versión cast.: *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*, Madrid 2010).

Ong, W. J., *Orality and literacy. The Technologizing of the Word*, Methuen, London 1982 (versión it.: *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986).

Parsons, T., *The Social System*, Free Press, London 1961.

Patočka, J., *Le monde naturel comme problème philosophique* (1936), Nijhoff, Den Haag 1976.

Notes sur la préhistoire de la science du mouvement: le monde, la terre, le ciel e le mouvement de la vie humaine (1965), en *Le monde naturel et le mouvement de l'existence humaine*, Kluwer, Dordrecht 1988.

–*Der Subjektivismus der Husserlschen und die Forderung einer asubjektiven Phänomenologie* (1971), reed. como *Die Bewegung der menschlichen Existenz. Phänomenologische Schriften* II, ed. K. Nellen - J. Nemec - I. Srubar, Klett-Cotta, Stuttgart 1991.

–*Saggi eretici sulla filosofia della storia* (1975), Einaudi, Torino 2008 (versión cast.: *Ensayos heréticos: sobre la filosofía de la historia*, Barcelona 1988).

–*Leib, Möglichkeiten, Welt, Erscheinungsfeld*, en *Vom Erscheinen als solchem. Texte aus dem Nachlaß*, ed. H. Blaschek-Hahn - K. Novotny, Alber, Freiburg-München 2000.

Libertad y sacrificio, Sígueme, Salamanca 2007.

Piaget, J. - B. Inhelder, *La psychologie de l'enfant*, PUF, Paris 1966 (versión it.: *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino 1970; versión cast.: *Psicología del niño*, Madrid 2016).

Platón, *Fedro. Menón. Protágoras.*

Plessner H., *Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus*, Sukrkamp, Frankfurt a.M. 1981 (versión it.: *I limiti della comunità. Per una critica del radicalismo sociale*, Laterza, Roma-Bari 2001).

Popper, K. R., *Tre saggi sulla mente umana*, ed. A. Benini, Armando, Roma 1994.

Potestio, A., *Dalla cura all'educazione*, en A. Potestio - F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011.

Precht, R. D., *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystem an unseren Kindern*, Goldmann, München 2013.

Premack, D., *Lo scimpanzé ha una teoria della mente? Una rivisitazione*, en S. Gozzano (ed.), *Mente senza linguaggio. Il pensiero e gli animali*, Editori Riuniti, Roma 2001.

Ribot, Th., *La psicologia dei sentimenti* (1896), Remo Sandron, Milano 1910.

Richter, G., *Act of Memory and Mourning: Derrida and the Fiction of Anteriority*, en S. Radstone - B. Schwarz (eds.), *Memory: Histories, Theories, Debates*, FUP, New York 2010.

Ricœur, P., *Le conflit des interpretations*, Seuil, Paris 1969 (versión it.: *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano 1995).

Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II, Seuil, Paris 1986 (versión it.: *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano 1989; versión cast.: *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica* II, Buenos Aires 2002).

Soi-même comme un autre, 1990 (versión it.: *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1996; versión cast.: *Sí mismo como otro*, Madrid 1996).

Parcours de la reconnaissance, Gallimard, Paris 2004 (versión cast.: *Caminos del reconocimiento: tres estudios*, Madrid 2005).

Riesmann, D., *The Lonely Crowd*, YUP, New Haven - London 1961 (versión it.: *La folla solitaria*, Il Mulino, Bologna 1999).

Rimbaud, A., *Une saison en enfer* (versión it.: *Una stagione all'inferno*, en *Opere*, Feltrinelli, Milano 1993; versión cast.: *Una temporada en el infierno*, Madrid 2013).

Risku, H. - M. F. Pesch, *Einführung: Lernen als kooperative Wissensgenerierung*, en H. Risku - M. F. Pesch (eds.), *Kognition und Technologie in kooperativen Lernen*, V&R, Wien 2010.

Rivoltella, P. C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Cortina, Milano 2012.

Fare didattica con gli EAS, La Scuola, Brescia 2013.

Roth, G., *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2003.

Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt, Stuttgart 2011.

Santerini, M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010.

Affetti e ragione nello sviluppo morale, en AA.VV., *Pedagogia e neuroscienze*, La Scuola, Brescia 2013.

Sartre, J. P., *L'être et le néant*, Gallimard, Paris 1943 (versión it.: *L'essere e il nulla. La condizione umana secondo l'esistenzialismo*, NET, Milano 2002; versión cast.: *El ser y la nada*, Barcelona 2004).

Scheler, M., *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethisches Personalismus (1913-1916)*, Niemeyer, Halle ³1927 (versión it.: *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1996; versión cast.: *Ética material de los valores*, Barcelona 1979).

Liebe und Erkenntnis, 1915 (versión it.: *Amore e conoscenza*, Morcelliana, Brescia 2009; versión cast.: *Amor y conocimiento*, Madrid 2010).

Die deutsche Philosophie der Gegenwart (1922), en *Gesammelte Werke* VII, Francke, Bern 1973, 308.

Die Stellung des Menschen im Kosmos (1928), en *Späten Schriften*, ed. M. S. Frings, Francke, Bern 1976 (versión it.: *La posizione dell'uomo nel cosmo*, Armando, Roma 1997; versión cast.: *El puesto del hombre en el cosmos*, Madrid 2017).

–*Die Idole der Selbsterkenntnis*, en *Gesammelte Werke* III. *Vom Umsturz der Werte. Abhandlungen und Aufsätze*, ed. M. Scheler, Bern-München 1955 (versión it.: *Gli idoli della conoscenza di sè*, en M. Scheler, *Il valore della vita emotiva*, Guerini, Milano 1999; versión cast.: *Los ídolos del autoconocimiento*, Sígueme, Salamanca 2003).
–*Wesen und Formen der Symphatie*, en *Gesammelte Werke* VII, ed. M. S. Frings, Francke, Bern-München 1973 (versión it.: *Essenza e forme della simpatia*, Città Nuova, Roma 1980; versión cast.: *Esencia y formas de la simpatía*, Sígueme, Salamanca 2005).
–*Le forme del sapere e la formazione*, en *Formare l'uomo. Scritti sulla natura del sapere, la formazione, l'antropologia filosofica*, FrancoAngeli, Milano 2009.
Schöder, M. - H. E. Colla, *Geteilte Sorge*, en M. Schmid - M. Tetzer - K. Rensch - S. Schüter-Müller (eds.), *Handbuch Psychiatriebezogene Sozialpädagogik*, Vanderhoeck & Ruprecht, Göttingen 2012.
Schopenhauer, A., *Die Welt als Wille und Vorstellung*, en *Sämtliche Werke, Zweiter Band*, ed. A. Sübscher, Brodhaus, conforme a la segunda edición (versión it.: *Il mondo come rappresentazione e come volontà*, Mursia, Milano 1985; versión cast.: *El mundo como voluntad y representación* II, Madrid ^{2}2005).
Sennett, R., *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*, Norton & Company, New York-London 1999 (versión cast.: *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona 2000).
–*The Fall of Public Man*, 1976 (versión it.: *Il declino dell'uomo pubblico*, Mondadori, Milano 2006).
Spadafora, G., *Riflessioni su un rapporto fondamentale: pedagogia e affettività*, en F. Cambi (ed.), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 2000.
Städtler, Th., *Die Bildungs-Hochstapler: Warum unsere Lehrpläne um 90 % gekürzt werden müssen*, Spektrum, Wiesbaden 2010.
Stein, E., *Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften* (versión it.: *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*, Città Nuova, Roma 1996).
Stenger, U., *Die konstitituve Kraft der Bilder*, en Ch. Wulf - J. Zirfas (eds.), *Ikonologie des Performativen*, Fink, Bonn 2005.
–*Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt*, Juventa, München 2002.
Straus, E. W., *Philosophische Grundfragen der Psychiatrie* II. *Psychiatrie und Philosophie*, en H. W. Gruhle - R. Jung - W. Mayer Gross - M. Müller (eds.), *Psychiatrie der Gegenwart. Forschung und Praxis* I/23, Sprinter, Berlin 1963 (versión it.: *Il vivente umano e la follia. Studio sui fondamenti della psichiatria*, Quodlibet, Macerata 2010).

Striano, M., *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari 2004.
Stumpf, C., *Über Gefühlsempfindungen*: Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane 44 (1907), reed. en C. Stumpf, *Gefühl und Gefühlsempfindung*, Barth, Leipzig 1928.

Tetzer, M., *Sozialpädagogische Theorieperspektiven und der capabilities Approach*, en M. Schmid - M. Tetzer - K. Rensch - S. Schüter-Müller (eds.), *Handbuch Psychiatriebezogene Sozialpädagogik.*
Thiersch, H., *Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben und Praxis im sozialen Wandel*, Juventa, Weinheim 1992.
Nähe und Distanz in der sozialen Arbeit, en M. Dörr - B. Müller, *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*, Juventa, Weinheim 2007.
Thiersch, H. - K. Grunwald - S. Köngeter, *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*, en W. Thole (eds.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*, VS, Wiesbaden 2010.
Thomson, I., *Heidegger on Ontological Education*, en M. A. Peters (ed.), *Heidegger, Education and Modernity*, Rowman & Littlefield, Lanham 2002.
Tomasello, M., *The Cultural Origins of Human Cognition*, HUP, Cambridge MA 1999 (versión it.: *Le origini culturali della cognizione umana*, Il Mulino, Bologna 2005).
Turgenev, I., *Padri e figli* (1862), Mondadori, Milano 1988 (versión cast.: *Padres e hijos*, Madrid 2004).
Turkle, S., *Alone Together. Why we Expect more from Technology and Less from Each Other*, 2011 (versión it.: *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Codice, Torino 2012).

Virno, P., *Mondanità. L'idea di «mondo» tra esperienza sensibile e sfera pubblica*, Manifesto, Roma 1994.

Weidner, J., *Konfrontation mit Herz: Eckpfeiler eines neuen Trends in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft*, en J. Weidner - R. Kilbs (eds.), *Konfrontative pädagogik. Konfliktbearbeitung in sozialer Arbeit und Erziehung*, VS, Wiesbaden 2010.
Welsch, J., *Welche Bildung braucht die Informationsgesellschaft?*: Aus Politik und Zeitgeschichte 35/36 (1999).
Werlen, B., *Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Sozialgeographie alltäglichen Regionalisierung* I, Steiner, Stuttgart 1999.
Williams, B., *Moral Luck*, PSUC, Cambridge 1981 (versión it.: *Sorte morale*, Il Saggiatore, Milano 1987).

Windelband, W., *Was ist Philosophie? Über Begriff und Geschichte der Philosophie* (1882), en *Präludien*, Mohr, Freiburg i.B. - Tübingen 1884 (versión it.: *Che cos'è la filosofia? Concetto e storia della filosofia*, en *Lo storicismo tedesco*, ed. P. Rossi, UTET, Torino 1977).

Zojanic, R., *On the Primacy of Affect*: American Psychologist II/39 (1984).

ÍNDICE DE NOMBRES

Arciero, G.: 185, 187
Arendt, H.: 286
Aristóteles: 168
Augelli, A.: 80

Barthes, R.: 237, 295
Bateson, G.: 54
Baudrillard, J.: 296
Bergson, H.: 139, 148, 150s, 170s
Bertagna, G.: 19, 23, 82, 94, 163, 224, 240, 246, 254
Bertin, G.: 113
Bertolini, P.: 75s, 111, 200, 264
Biendarra, I.: 190
Binswanger, L.: 177, 215
Bittner, G.: 175, 180, 190
Boffo, V.: 76
Böhnisch, L.: 213, 218, 229
Bollnow, O. F.: 145s
Bondolfi, G.: 185, 187
Bontrop, H. J.: 239
Brezinka, W.: 31, 33, 72, 75, 78
Bruner, J.: 18, 24, 57, 59s, 75, 97, 100, 105, 107, 117, 121, 179, 193, 263, 283, 287, 308
Bruzzone, D.: 161, 244

Cambi, F.: 93
Castells, M.: 19, 22
Cohen, H.: 89
Colla, H. E.: 81
Contini, M.: 113

Damasio, A.: 51, 54, 135s, 207
De Angelis, M.: 146
Deinet, U.: 119
Demetrio, D.: 111, 121, 195
Derrida, J.: 28, 62, 183, 216
Descartes, R.: 51, 135, 169, 257, 278
Dewey, J.: 17s, 51, 78, 97-99, 274, 293
Dilthey, W.: 144
Dräger, J.: 19

Feigl, H.: 56s
Ferraris, M.: 116
Florida, R.: 21
Fodor, J.: 285
Formenti, C.: 22
Foucault, M.: 92, 94-96
Frabboni, F.: 264
Frölich, V.: 189

Gahleitner, B.: 192
Gallese, V.: 52
Gardner, H.: 18, 26s, 46, 68, 78, 108, 165, 242, 249, 258
Giusti, M.: 107, 191
Goffman, E.: 216, 272
Griffero, T.: 145
Grunwald, K.: 173, 220
Gualtieri, M.: 166

Habermas, J.: 29, 278
Hamburger, F.: 219

Hannerz, U.: 114s
Hattie, J.: 34-37, 79, 288-290
Hauser, U.: 25
Havelock, E.: 45
Herbart, J. F.: 72s
Hobbes, Th.: 184
Honneth, A.: 229s
Humboldt, W. von: 174
Hume, D.: 184, 189
Hüther, G.: 25

Iori, V.: 50, 74, 133

James, W.: 283

Kandel, E.: 41, 44, 130
Kant, I.: 280
Keen, A.: 22
Kierkegaard, S.: 202
Kohlberg, L.: 149
Krüger, H. H.: 189

Lacan, J.: 88, 148, 226
Leroi-Gourhan, A.: 45
Lewin, K.: 198
Liccione, D.: 195
Lippitz, W.: 98
Lizzola, I.: 67
Lösch, H.: 213
Luhmann, N.: 203, 249
Luria, A. R.: 45
Lyotard, J. F.: 251, 255s

Mach, E.: 101
Maffesoli, M.: 233
Malinowski, B.: 246
Marotzki, W.: 189
Martini, B.: 257, 264
Marx, K.: 246
McLuhan, M.: 46
Mead, G. H.: 225s
Merleau-Ponty, M.: 294
Metzinger, Th.: 189
Mezirow, J.: 109
Milani, L.: 172
Montaigne, M. de: 28
Morin, E.: 18, 21, 28, 167, 256
Mortari, L.: 79

Natorp, P.: 73, 88s, 217, 222-224, 232, 238
Needham, J.: 146
Nietzsche, F.: 126, 300

Ong, W. J.: 45

Parsons, T.: 59, 211
Patočka, J.: 62, 70, 95s, 108s, 111, 121s, 169, 213s, 246-248, 251s
Pesch, M. F.: 41, 97
Piaget, J.: 284s
Platón: 45, 95, 168, 214, 237, 244, 250, 282
Plessner, H.: 232
Popper, K.: 283s
Potestio, A.: 80
Precht, R. D.: 17s
Pulte, P.: 239

Reutlinger, Ch.: 119
Ribot, Th: 136
Richter, G.: 42
Ricoeur, P.: 88, 130, 174, 200, 210, 227
Riesmann, D.: 184
Risku, H.: 41, 97
Rivoltella, P. C.: 34s, 50
Rorty, R.: 105
Roth, G.: 27, 33, 42, 44, 51, 53, 130, 197

Santerini, M.: 179, 232
Sartre, J. P.: 151, 184, 196
Scheler, M.: 95, 102, 134, 138, 159, 172, 175s, 178, 211s, 232, 242, 244s

Schöder, M.: 81
Schopenhauer, A.: 285
Schutz, A.: 119
Séneca, L. A.: 95
Sennett, R.: 20, 233
Sócrates: 238, 282, 284
Spadafora, G.: 131
Städtler, Th.: 26s
Stein, E.: 84, 86, 224
Stenger, U.: 189, 194
Straus, E. W.: 186, 208
Striano, M.: 234
Stumpf, C.: 137, 280

Tetzer, M.: 223, 230
Thiersch, H.: 81, 173, 220
Turkle, S.: 22

Virno, P.: 235

Weidner, J.: 221
Welsch, J.: 240
Werlen, B.: 119
Williams, B.: 215
Windelband, W.: 167s
Winnicott, D.: 231
Wittgenstein, L.: 52

ÍNDICE GENERAL

Introducción 9

1. Un horizonte de problemas 15
   1. ¿Reforma de la escuela o revolución de la formación?, 15; 2. La crisis de la enseñanza, 17; 3. La apertura a lo posible como idea guía, 20; 4. La aparición de propuestas radicales, 23; 5. Tres tareas de la pedagogía fenomenológica, 29; 6. La primera revolución: la formación de los docentes, 33

2. La educación de la persona: cerebro, cultura e historia 39
   1. Los presupuestos ontológicos inadecuados en el recurso pedagógico a las neurociencias, 39; 2. El círculo de la autoconfirmación a partir del nexo entre memoria y aprendizaje, 44; 3. Un saber falible y una praxis cambiante, 47; 4. El imaginario de la neurociencia y la correlación experiencia-cerebro, 50; 5. La autonomía de la experiencia fenoménica, 55; 6. El reduccionismo culturalista: de la concesión de sentido a ser interpelado por lo posible, 59; 7. Tradición, cultura y formación, 63; 8. La formación como proceso de auto-humanización, 66; 9. La diferencia entre verdad y formación, 68

3. Ontología de la formación: abrir la persona a sus posibilidades 71
   1. ¿Debe fundarse la pedagogía en otras disciplinas?, 71; 2. Ontología de la pedagogía, 73; 3. Relación educativa y actitud personalista, 78; 4. Psique y persona en la formación: motivación, causas y razones, 82; 5. Las condiciones de la educación moral, 86; 6. Educación y cuidado del alma, 90

4. Educar para la realidad y el ingreso en el mundo ... 97
1. La educación como ingreso en el mundo, 97; 2. Del estímulo a la interpelación de lo posible: educar no consiste en construir categorías, sino en comprender referencias objetivas, 100; 3. La comprensión como intencionalidad originaria, 105; 4. Educar para comprender, 107; 5. Educación para la realidad, 110; 6. La diferencia entre creencia y significado hace posible la educación, 113; 7. Los actos intencionales como «apropiación», 117

5. Las emociones como condición del cuidado de sí y el aprendizaje 125
1. Los actos fundamentales de la conciencia y las vías de la formación, 125; 2. Emociones y mundo, 130; 3. Aprendizaje y emociones: del marcador somático a la apertura emocional, 135; 4. De las emociones a las tonalidades emotivas, 140; 5. Las tonalidades emotivas como horizonte y atmósfera, 144; 6. Racionalidad discursiva y tonalidades emotivas, 148; 7. La tonalidad emotiva «forma» la existencia, 152; 8. Las emociones como condición de la atención y la memoria, 157; 9. El primer paso radica en el movimiento de la existencia, 160; 10. Atmósferas emotivas y aprendizaje disciplinar, 165; 11. Entrar en una emoción: el encuentro como precondición de la enseñanza, 170

6. Narratividad, cuidado y formación de la existencia 173
1. Una redefinición de vivencia, 173; 2. La experiencia como encuentro, 177; 3. La radicación histórica de nuestro sentir, 181; 4. La vida que se comprende a sí misma, 185; 5. Enfermedad, discontinuidad existencial y narración, 190; 6. Narraciones que abren y narraciones que cierran, 194; 7. Comprensión, malinterpretación de sí y cuidado, 199; 8. Pedagogía fenomenológica y hermenéutica del sí mismo, 204; 9. Las aperturas de la existencia y el mal-estar, 207; 10. El primado del sentido y las funciones vitales, 208

7. La pedagogía social como cuidado de las relaciones 211
1. La formación como proceso «diferenciador», 211; 2. Justicia y amistad en el trabajo social, 213; 3. Actos sociales, relaciones y formación de la voluntad, 217; 4. Educación para la relación en la escuela, 222; 5. Identidad de la persona y formas de reconocimiento, 227; 6. La comunidad homogénea y el papel de la educación escolar, 231; 7. Cuidarse de la propia distancia, 234

8. Los fines de la educación: profesionalización, especialización y formación de la persona 239
1. Profesionalización, formación y conflictos entre imperativos sistémicos opuestos, 239; 2. Educación y cuidado de la vida, 243; 3. La formación: hacer, comprender, interrogar, 245; 4. La especialización del saber, los hombres de hecho y el ejercicio de la razón, 248; 5. Formación y orden del saber, 253; 6. Unidad de saber y enseñanza, 259

9. La vuelta a la experiencia y la comunicación educativa 269
1. La comunicación educativa como «mostrar», 269; 2. La intencionalidad como aparición del mundo, 276; 3. La autoorganización del aparecer y la enseñanza como explicitación, 281; 4. Enseñanza, composibilidad y currículos procesuales, 286; 5. La lección como relación y no como flujo unidireccional, 288

10. La transmisión y el principio de reactivación 291
1. La crisis de la transmisión como falta de reactivación de los contextos originarios de sentido, 291; 2. La educación como movimiento hacia el origen: el principio de la destrucción fenomenológica, 294; 3. La acción educativa y el desgaste de la significatividad, 298; 4. La comprensión exige narración en lugar de memorización, 302; 5. La transmisión: de la repetición a la inserción en el presente, 303

Bibliografía 311
Índice de nombres 327